
Natália Valentina Viti

**Interferência Linguística do Umbundu no Português e
Respectiva Aprendizagem**

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

Janeiro, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da professora doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho.

Aos meus pais;
Ao Tchambasuku, de feliz memória.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida, pela saúde que me conservou até este momento e por me ter dado esta oportunidade;

À Companhia de Santa Teresa Jesus, cujos ensinamentos fizeram crescer e solidificaram a minha vocação ao ensino;

À professora Doutora Ana Maria Martinho pela sua amizade, atenção, dedicação e por me ter guiado sabiamente nesta caminhada;

Ao decanato do ISCED de Benguela que permitiu a minha saída para Portugal;

À minha mãe pelo incentivo, carinho e apoio;

À Fina, minha irmã, por toda a ajuda, apoio e por ter suportado as minhas ausências com paciência;

Ao Jofebina pelo seu carinho, apoio e ajuda em tudo;

Aos colegas e amigos que, de longe ou de perto, me ajudaram, em particular o Dr. José Andrade por ter assumido parte do meu trabalho numa das minhas ausências.

RESUMO

A diversidade linguística é um aspecto que se destaca na sociedade angolana, em virtude da existência de várias etnias falantes de diversas línguas nacionais que convivem com a Língua Portuguesa.

Em qualquer parte do mundo, verificam-se constantes variações linguísticas, no tempo e no espaço. Estas variações dão origem a aspectos novos, no contacto com outras línguas. Em Angola, o contacto do Português com as diversas Línguas Nacionais deu origem a alguns aspectos novos, que caracterizam o Português aí falado e que se reflectem na acção educativa. Nesta, constata-se dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, que contribuem para o insucesso escolar.

Deste modo, o presente trabalho tem como objectivo reflectir sobre as situações problemáticas dos novos aspectos da língua, que se prendem com as dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, sobre as metodologias adequadas ao contexto angolano de modo a ultrapassar tais dificuldades e, em consequência, uma perspectiva pedagógica.

Trata-se de uma reflexão orientada para a busca de um ponto orientador no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem do Português como primeira e segunda língua de aprendizagem, em contexto plurilingue.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira Língua, Língua Segunda, Diversidade Linguística, Aspectos Novos (Interferências)

ABSTRACT

Linguistic diversity is one aspect that stands out in the Angolan society, given the existence of various ethnic groups speaking different languages nationals who live with the Portuguese language.

Anywhere in the world, there are constant linguistic variations in time and space. These variations give rise to new aspects in contact with other languages. In Angola, the Portuguese contact with the various vernacular languages gave rise to some new aspects that characterize the Portuguese spoken here and that is reflected in the educational activity. In this, there are difficulties in the development of teaching and learning that contribute to academic failure.

Thus, this paper aims to reflect on problematic situations of the new aspects of language, which relate to the difficulties in the development of teaching and learning about the methodologies appropriate to the Angolan context in order to overcome such difficulties and consequently, a pedagogical perspective.

This is a discussion-oriented search of a guiding point in the development of teaching and learning of Portuguese as first and second language learning in multilingual context

KEY WORDS: First Language, Second Language, Language Diversity, New aspects (Interference)

ÍNDICE

Introdução	1
 Capítulo I: Enquadramento histórico – linguístico angolano	
I.1. Situação linguística de Angola.....	2
I.2. A Língua Portuguesa em Angola: estatuto oficial e educativo.....	4
 Capítulo II: Contextualização e ensino de Português como língua segunda e como L1	
II.1. Definições de Língua materna, língua segunda e língua estrangeira.....	7
II. 2. Ensino e aprendizagem de Português como L1 em Angola	9
II.3. Metodologias para o ensino da língua não materna e sua adequação ao caso angolano.....	12
 Capítulo III: Algumas marcas características do Português de Angola e implicações educativas	
III. 1. Analogias entre as línguas angolanas de origem bantu e o Português falado em Angola	20
III. 2. Aspectos marcantes no Português por interferência do Umbundu	
III. 2.1. Fonética	21
III. 2.2. Morfologia e Sintaxe	24
III. 3. Análise do aproveitamento escolar e das produções linguísticas dos alunos neste contexto	39
III. 3.1. Competência linguística e competência metalinguística	41
III. 3.2. Perspectivas de actuação pedagógica	44
 Conclusões	 59
 Bibliografia	 61

Abreviaturas

INALD	Instituto Nacional do Livro e do Disco
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LN	Língua Nacional
LNs	Línguas Nacionais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua Segunda
PPA	Português Popular Angolano
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PES	Português Europeu Standard
PLNM	Português Língua Não Materna

Introdução

A realidade de Angola em termos linguísticos, marcada por um acentuado plurilinguismo, em virtude da existência de várias etnias falantes de diversas línguas, vai deixando as suas marcas no Português, língua que convive com outras de origem e estruturas diferentes da sua. Em consequência, ocorrem produções linguísticas que caracterizam o Português falado em território nacional, fruto da interferência das diferentes línguas. Tal situação suscita inquietação em qualquer docente que procure reflectir sobre ela, encontrando um meio que lhe permita melhorar as condições de ensino de modo a levar os alunos a uma construção do conhecimento explícito do Português Padrão.

O presente trabalho pretende centrar-se no estudo da interferência linguística do Umbundu no Português e respectiva aprendizagem, assim como no de alguns aspectos marcantes na língua. De igual modo, procura analisar o que está na base de tais marcas e suas consequências no aproveitamento escolar dos seus utentes. Deste modo, é desenvolvido em três partes: enquadramento histórico-linguístico angolano, contextualização e ensino de Português como língua segunda e como L1, algumas marcas características do Português de Angola e implicações educativas.

No primeiro ponto, é feita uma abordagem relativa à situação linguística de Angola como país caracterizado pela diversidade linguística e cultural, sendo neste meio que se afirma e cresce a LP. A seguir a esta abordagem, desenvolve-se o tópico “a Língua Portuguesa em Angola- estatuto social e educativo”. Trata-se de um tópico em que se reflecte sobre a LP e seu estatuto como língua oficial, língua veicular, língua de escolarização e de unidade nacional, desde a época colonial até aos nossos dias. A parte seguinte foca os aspectos característicos do Português falado com interferência do Umbundu. Procura-se, nesta parte, apresentar alguns aspectos marcantes na língua do ponto de vista fonético, morfológico e sintáctico, seguindo-se uma breve descrição.

Tendo em conta que os aspectos apresentados, fruto de interferências do Umbundu, produzem alguns efeitos na aprendizagem do português, faz-se, a seguir, uma análise do aproveitamento escolar e das produções linguísticas dos alunos, neste contexto. Mais adiante, é feita uma abordagem acerca da competência linguística e metalinguística e, por último, apresentam-se perspectivas de actuação pedagógica, em função do

aperfeiçoamento da prática pedagógica perante o desafio de o docente ter de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem do Português em contexto monolíngue, bilingue e plurilíngue.

Capítulo I: Enquadramento histórico-linguístico angolano

1. Situação linguística de Angola

Angola, um país rico em recursos naturais, é um dos seis maiores países de África, com uma população de cerca de dezasseis milhões de habitantes. É caracterizado pela diversidade linguística, dada a existência de diversas LNs, faladas em diferentes regiões do território nacional, além do Português, língua oficial. A presente situação desenha o quadro de uma sociedade multicultural e, conseqüentemente, plurilíngue, onde se destacam situações de monolinguismo, bilinguismo e plurilinguismo, em determinados casos.

As línguas nacionais são de origem Bantu, excepto as Khoisan e Kung, línguas de origem não - bantu e minoritárias no país; todas elas são utilizadas, fundamentalmente na comunicação oral. Entre elas destacam-se: o Umbundu, o Kimbundu e o Kikongo. A língua nacional Umbundu ocupa uma vasta região muito povoada, abrangendo as Províncias do Bié, Huambo e Benguela. A sua influência faz-se sentir substancialmente nas províncias limítrofes do Cuando-Cubango.

Em conformidade com esta ideia, Barros afirma que *“o Umbundu é LM de cerca de um terço da população angolana, mais ou menos dois milhões e meio de falantes, e a única falada exclusivamente em Angola. Os falantes da zona Umbundu aprendem o Português como língua segunda (L2), excepto nas cidades de Benguela e Lobito”*. Nós, como falantes da zona umbundu, conhecedoras da realidade, contrariamos a opinião de Barros, dizendo que, nesta zona linguística, a LP é falada por todos os habitantes da cidade e dos seus bairros. Prova disso é que, em termos religiosos, a catequese e Missa com crianças e jovens nas cidades e bairros do Bié, Huambo, uma pequena parte do Lubango e Cuando-Cubango, isto é, as zonas fronteiriças, são feitas em Português. Para os adultos, em alguns locais, as leituras são todas feitas em Português e para outros uma é feita em Português e outras em Umbundu.

A mesma autora, referida anteriormente, diz ainda que o “*Kimbundu é falado por cerca de 20% (vinte por cento) da população. Esta detém o poder desde a independência e está fortemente concentrada em Luanda, onde o Kimbundu tem estado a ser substituído pelo PPA*”. O Kikongo, também predominante em Luanda e nalgumas cidades do norte do país, é falado por cerca de um milhão e meio de locutores. Durante a guerra colonial, muitos deles refugiaram-se no ex – Zaire e, posteriormente regressaram, mas bastante influenciados pela cultura daquele país, principalmente a nível da música, dança, religião, educação e língua. Para muitos deles a L1 é o Lingala.

Em finais do século XV (1482), a Língua Portuguesa chega às terras angolanas e, a partir de então, mantém o contacto com as línguas nacionais, apesar de não ser de forma directa, pelo facto de já existirem várias línguas antes da chegada dos portugueses. Do referido contacto emergiram as interferências que se manifestam em vários níveis, como diremos mais adiante.

Após a independência, o país deparou-se com o problema linguístico resultante da coexistência no território de vários sistemas linguísticos até aí existentes; trata-se das diversas línguas nacionais que se distribuem pelas diferentes regiões habitadas por povos bantos e não bantos e a Língua Portuguesa imposta durante a época colonial. Além disso, conta-se ainda a presença de alguns sistemas linguísticos estrangeiros falados por cidadãos estrangeiros e por alguns angolanos que estiveram refugiados durante a época colonial. Perante tal situação, a Língua Portuguesa foi escolhida como língua oficial, aquela que os cidadãos utilizam no seu contacto com a administração do país. É a língua em que se ministra o ensino, dada a variedade de línguas nacionais faladas em diversas regiões do país. Por ser língua oficial, aquela que serve como elo de união entre falantes de diferentes zonas, cuja comunicação seria impossível, vai sendo língua materna para muitos, num país em que é falado com interferência das línguas nacionais, o que lhe atribui certas características linguísticas que lhe são peculiares.

A presente realidade não põe de parte a existência de um elevado número de falantes que, apesar de, em termos fonéticos, não apresentarem uma realização igual à do PE, cuja norma é seguida no país, efectua construções sintácticas segundo essa norma, o que o coloca muito próximo ou mesmo ao lado do PE.

Paralelamente a esta questão, a situação político-militar, vivida durante 16 anos, trouxe consigo o êxodo das populações, tendo de abandonar as suas terras, vilas e aldeias, acumulando-se nas grandes cidades, em busca de paz, de tranquilidade e de “salvação”. Com o referido êxodo, cresce o número de falantes do Português, assim como o de crianças e jovens que o têm como língua materna, uma língua que vai adquirindo marcas pela interferência das línguas nacionais presentes nas zonas em que se desenvolve o sistema linguístico de cada falante.

A partir de um estudo levado a cabo por Barros (2002) pode-se perceber que o facto de não existir investigação científica nesta área, faz emergir constantemente alguma confusão existente entre o “desvio” e o “erro”. Verifica-se que as análises contrastivas são feitas entre o Português Popular Angolano (PPA) e o Português Europeu Standard (PES). Na nossa opinião, o melhor processo, orientado para a aprendizagem e compreensão do PES, seria o de fazer tais análises entre o PPA e o Português Popular Europeu (PPE), ambos orais. Na verdade, alguns aspectos característicos do PPA são próprios do registo oral, sabendo que se trata de um discurso linear, com o predomínio da ordem cronológica, seguida de uma complexidade de códigos, tal como o prosódico, quinésico e proxémico com repetições, adaptações, auto – correcções e predominando a parataxe.

2. A Língua Portuguesa em Angola – estatuto social e educativo

Tendo em consideração o exposto no capítulo anterior, Mendes (1985:17), concordando, reforça a ideia ao mostrar que *“a diversidade das línguas nacionais por um lado, e sobretudo a necessidade de intercompreensão e comunicação internacional, levaram a que (...) o governo angolano decidisse manter a Língua Portuguesa pela sua função veicular, função social. Mas, caso não fosse tomada essa decisão pelo governo de Angola, alguns problemas difíceis se poriam aos angolanos. O maior deles seria o da unificação da sua situação linguística, dado que nenhum sistema linguístico nacional é generalizado e aceite como comum.”* De acordo com a opinião de Mendes, podemos dizer que além do estatuto de **língua oficial**, isto é, a língua dos negócios do estado e das relações internacionais, de **língua de cultura** e de **escolarização**, é também **língua de unidade nacional**. Com efeito, Gonçalves (1996:81) põe em relevo o aspecto referido dizendo que *“Após a independência alcançada em todos estes países no mesmo ano de 1975, o Português, língua do colonizador, é escolhido como língua*

oficial pelos novos governos que assumiram o poder. Entre as razões que motivaram esta escolha, destaca-se o papel de «língua de unidade nacional, (...) além de funcionar como de comunicação internacional» (...).”

Contrariando uma das opiniões de Mendes segundo a qual, face ao problema linguístico pós-independência, se a opção do governo fosse a escolha de uma LN, no que concerne à língua de unidade nacional, poder-se-ia pensar no Kimbundu, por ser a língua falada na capital e por ocupar uma grande área geográfica, consideramos que a actual situação de Angola indica o contrário. Hoje em dia, a LN que ocupa a maior área geográfica, com o maior número de utentes é o Umbundu, indicativo de que esta seria a língua a escolher. Importa salientar que, apesar de haver pessoas que não sabem falar Português, estas o conhecem e percebem-no. De acordo com estudos já realizados nesta área, durante vários séculos, o conhecimento do Português para a quase totalidade dessas populações não passava das palavras utilitárias e essenciais, relacionadas de modo particular com as necessidades dos próprios colonos, não permitindo, por exemplo, a compreensão entre falantes de tribos diferentes entre si, através da Língua Portuguesa.

Mingas (2000:49, citada por José (2005:32)) diz que “já nos anos 30, era possível encontrar em Angola crianças cuja língua primeira era o português”. Em conformidade com a mesma autora, na véspera da independência, verificou-se que na região de Luanda o número de locutores monolíngues (Kimbundu) tinha diminuído, favorecendo a subida de bilingues (Kimbundu/ Português) e monolíngues (Português). O presente dado permite-nos inferir que sendo a capital e o litoral as zonas de predilecção na época da ocupação portuguesa, à semelhança do sucedido em Luanda, também nas cidades de Benguela, Lobito e Namibe se passava o mesmo, naquela altura. Hoje, passados oitenta e um anos, em todas as cidades e seus bairros encontram-se falantes unilingues (Português), cuja língua materna é o Português e bilingues (uma LN/ Português). Segundo a situação linguística do país, pode-se dizer que a língua materna destes últimos seja uma LN, sendo o Português L2. Trata-se de uma L2 não aprendida como a de um estrangeiro que deixa o seu país de origem e aprende esta língua no país de acolhimento. O aspecto referido leva-nos a concordar com González Martínez (1999:74) ao dizer que a língua segunda segue o mesmo processo de aprendizagem que a língua materna e rege-se pelos mesmos princípios, como será largamente referido

mais adiante. Julgamos que, no contexto angolano, a L2 é adquirida como uma L1/ LM, visto que o falante vai adquirindo o conhecimento da língua, de forma implícita, sem o recurso à escola, como há-de ser referido posteriormente. Uma aquisição que ocorre sem a interiorização das regras do sistema linguístico, mas sim espontaneamente, no contacto diário com os demais falantes de uma comunidade linguística. Como sempre se verificou no contacto entre as línguas, o contacto entre o Português e as Línguas Nacionais vai originando imensas interferências, o que se torna evidente no Português falado a nível nacional. Neste trabalho, pretende-se destacar as interferências do Umbundu.

Note-se que na época colonial, era obrigatória a aprendizagem do Português, língua necessária para a ascensão social. Tal facto foi preponderante para um contínuo esforço de o aprender. Apesar disso, o analfabetismo levou a população a uma adaptação das estruturas das línguas bantu ao Português, o que, sem sombra de dúvida, não foi benéfico para a aprendizagem e estrutura da língua. Na época em que se constatou a referida obrigatoriedade na aprendizagem do Português, o acesso à escola não era para todos os cidadãos. Estava reservado a uma ínfima minoria que ostentava o estatuto de “pretos assimilados” e àqueles que, através das missões católicas e evangélicas, podiam fazê-lo. Como refere Mendes (1985:187), *“apenas (...) a escassos anos antes da Independência houve preocupação do Governo Português em criar escolas abertas a toda a população (...)”*. À data Independência, cerca de 85% da população de Angola era analfabeta.

Os aspectos referidos permitem-nos dizer que, actualmente, se assiste a uma significativa redução da taxa de analfabetismo, fruto de um esforço do governo angolano, não só por ter proporcionado escolaridade a todos, mas também por ter abolido o sistema de pagamento de propina nas escolas públicas e ter instituído o ensino obrigatório.

Capítulo II: Contextualização e ensino de Português como língua segunda e como L1

1. Definições de Língua materna, língua segunda e língua estrangeira

A abordagem sobre aspectos linguísticos relativos ao ensino do Português ou de qualquer outra língua remete-nos, necessariamente, para a referência às três vertentes em que é utilizado pelos seus utentes e ministrado nos estabelecimentos de ensino, tais como: língua materna, língua segunda e língua estrangeira. Deste modo, pode dizer-se que a LM é aquela que se aprende em primeiro lugar, ou seja, a língua em que se começa a produzir enunciados orais. Duarte (2000: 15) diz que “*uma língua natural é língua materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem.*” Em Mendes (2005: 13, citado por Panzo (2009: 5)), designa-se como língua materna “*aquela que uma criança aprende primeiro, em casa com a mãe (ou com quem a substitua) e com a família mais chegada, mais tarde, à que a socialização se vai alargando, com amigos de brincadeira e com os outros adultos do seu grupo linguístico*”.

Para Ançã (1999), “*a definição de língua materna, mesmo em contextos monolíngues, pode ser ambígua.*” Algum estudo realizado por esta autora permite-nos concluir que a temática em questão é definida sob diferentes pontos de vista. Em primeiro lugar, é concebida a partir de três semas: o afectivo, língua utilizada por um dos progenitores, geralmente a mãe, o ideológico, língua do país onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de auto-designação, língua em que é manifestado um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outra língua por quem a utiliza. Em segundo lugar, temos a considerar três critérios conducentes à definição, nomeadamente o da lexia língua materna, segundo alguns países em que se têm desenvolvido estudos sobre esta temática: primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), domínio, a língua que se domina melhor (Suíça), associação, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria). Por último, a existência de um conjunto de noções que estão na base do termo língua materna: falar, aspecto que tem a ver com o conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; língua reivindicada, termo correspondente ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; língua descrita, relativa ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente. Ante as diferentes posições anteriores, no que respeita ao conceito de língua materna, pode-se verificar a não unanimidade e a complexidade na sua elaboração.

Quanto à língua segunda, ao citar M. Ngalasso (1992), Ançã apresenta duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num país dado. A autora considera ainda que os espaços da língua segunda e da estrangeira se separam nestas duas definições, sendo o estatuto da língua o primeiro a considerar. Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Sendo língua oficial que se aprende em situação informal, de forma intuitiva, afasta-se da língua estrangeira por diversos factores, tais como a imersão, o contexto, as motivações e as finalidades da aprendizagem da língua, o que a coloca mais próximo da língua materna.

Na perspectiva de Leira (1999), *“a LS é geralmente a ou uma das línguas oficiais, sendo imprescindível para a participação na vida política e económica do estado, e é a língua ou uma das línguas da escola. Por ser língua oficial, pode ser aprendida sem recurso à escola. Esta língua apresenta características que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua que se reflectem no discurso do falante não-nativo.”*

Em oposição, a LE é aprendida em espaços muito distantes daqueles em que é falada, com recurso à escola. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores não-nativos. O objectivo para a aprendizagem desta língua é a leitura de textos literários ou científicos, a visita ao país e poder contactar com os seus habitantes. Trata-se de uma aprendizagem que pode ser mais uma matéria no *curriculum* escolar, ou ocupação dos tempos livres. Tal como acontece com a língua segunda, o alvo da aprendizagem de uma LE é uma variedade de prestígio dessa língua.

Por todas estas razões, podemos dizer que a L2 é uma língua adquirida em segundo lugar pelo falante, em contexto natural do seu uso; tal como acontece com a LM e a LE é uma língua aprendida em contexto sala de aula, longe do ambiente em que é falada, como uma disciplina do *curriculum* escolar.

2. Ensino e aprendizagem de Português como L1 em Angola

O processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em Amor (1999:12), remete para a apropriação linguística, processo em que se põe em relevo a questão da **aquisição** e **aprendizagem**. Neste contexto, Madeira (2008: 190) diz que *“por um lado, se assume que o termo aprendizagem se refere a um processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal.”* Em conformidade com o exposto pela autora, define-se a aquisição como um processo passivo e não consciente, tendo como resultado a criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L1; é adquirido um conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos. Além disso, no processo da aquisição pressupõe-se uma interacção entre mecanismos cognitivos como para a construção do conhecimento do falante.

Importa salientar, como refere Madeira, que *“embora não sejam assumidas diferenças significativas entre a aprendizagem da L1 e da L2, há uma característica que distingue a aprendizagem das línguas não-maternas, nomeadamente o conflito que se estabelece necessariamente entre os comportamentos linguísticos já formados, ou seja, os comportamentos associados à L1, e os comportamentos específicos da língua que está a ser aprendida.”* Percebe-se, assim, que a influência da língua materna tanto pode exercer um efeito facilitador como um feito inibidor na aprendizagem das estruturas da L2.

A par desta ideia, Amor (1999:12-13) afirma que *“a diferença entre estas duas (aquisição e aprendizagem) não reside tanto na natureza das actividades realizadas mas no grau em que as mesmas são desenvolvidas: actividade operativa ou procedimental (dominante no processo de aquisição); actividade reflexiva-declarativa (emergente no processo de aprendizagem).* Neste sentido, o sistema escolar tem uma grande missão. Mediante a aula de Português, a escola deve garantir que a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua ocorrem no espaço-aula, apresentando características diferentes das que têm a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua.

Tendo em consideração o exposto por Amor e Madeira relativamente às diferenças entre aquisição e aprendizagem, o que ocorre em muitos falantes angolanos não é um processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, através de instrução formal, o que corresponde à aprendizagem. Trata-se, antes de mais, de uma aquisição, ou seja, aquisição de conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos. Alguns falantes angolanos adquirem o Português sem recurso à escola, sendo este para eles a primeira língua de aprendizagem, quer em casa, quer na escola. Noutros casos, mesmo que não se fale Português em ambiente familiar, a criança aprende-o ouvindo os vizinhos ou no contacto com outros meninos da sua idade.

Dir-se-ia que, em Angola, acontece o que, na nossa opinião, se poderia considerar *transposição de línguas*. Esta consiste no facto de uma criança, em fase de aquisição da linguagem, embora os pais tenham como LM uma LN, aprende as primeiras palavras em Português no colo da mãe que não o domina. É frequente encontrar uma mãe/avô a falar com o seu filho/neto, dizendo algumas palavras soltas em Português, mesmo que sejam mal pronunciadas. É neste ambiente que a criança adquire a LP, cujo conhecimento é, posteriormente, aprofundado e completado na escola. Os aspectos referidos fazem-nos crer que a aquisição feita é de uma L1 e não L2, na medida em que não o aprende como uma língua estrangeira que, estando em situação de imersão, aprende pela primeira vez na escola. Como bem o diz González Martínez (1999:75) e se constata em fase de aquisição da língua, a criança aprende a língua (materna) porque esse é o meio de comunicação com as pessoas que a rodeiam. Já com um estudante de uma segunda língua a situação é diferente, aquele já possui o conhecimento de uma língua, a língua materna, aspecto que leva à produção das habituais interferências entre o sistema desta e o da língua estrangeira.

Note-se que, a L1 adquirida/aprendida por falantes angolanos, sem sombra de dúvida, apresenta características próprias, tratando-se de uma aquisição feita em contexto plurilingue ou bilingue. Neste caso concreto, Mateus (2003:35) diz que “*o contacto entre línguas é um dos factores que contribuem para desencadear variação linguística*”

a qual, ao ser progressiva e sistematicamente incorporada nos usos dos seus falantes, levará eventualmente a uma situação de mudança de alguns parâmetros da língua. O Português, tal como se tem desenvolvido (...) revela variação que, em grande parte, resulta de uma evolução da língua fora do seu continente de origem, em contacto com outras línguas nativas e não-nativas utilizadas pelas comunidades (...).” Como é sabido, alguma das variantes referidas pela autora são decorrentes do contacto linguístico e cultural ao longo dos séculos e contribuem para o reconhecimento da constituição de parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos distintos dos do português europeu. A ideia desenvolvida por Mateus fundamenta a exposição anterior, relativa ao facto de a L1 adquirida pelos falantes angolanos possuir características próprias. Deste modo, Mingas (2002:48) considera que *“a sua aprendizagem deverá basear-se numa metodologia de ensino adequada.”* Trata-se de encontrar uma metodologia que proporcione o desenvolvimento da competência de comunicação, bem como uma integração harmoniosa da língua primeira na aprendizagem da segunda, uma metodologia que tenha como base um ensino feito numa perspectiva contrastiva.

Portanto, em virtude do plurilinguismo e/ou bilinguismo, o ensino da LP, em Angola, tem sido difícil. A inexistência de métodos adequados no processo de ensino tem contribuído para o insucesso escolar e conseqüente desmotivação dos aprendentes. Como é sabido, o Português é a única língua escrita e usada no Ensino, Administração e relações internacionais. Sendo assim, é a língua do poder e de maior prestígio, razão pela qual é também a L1 de um número cada vez maior de jovens cidadãos. Todavia, a falta de um estudo aprofundando sobre o funcionamento da língua, tem provocado muita variação, tendo como consequência alguma dificuldade de comunicação que já pode ser comprovada entre os diferentes falantes.

3. Metodologias para o ensino da língua não materna e sua adequação ao caso angolano

No âmbito da didáctica das línguas, considera-se que a linguística aplicada ao ensino de segundas línguas, teve em conta ao estabelecer um sistema de ensino/aprendizagem de segundas línguas, todos os factores que nele intervêm directamente (factores psicológicos, pedagógicos, sociológicos e de motivação). Como consequência surgiram

teorias que tomavam como ponto de referência o sistema de aquisição e aprendizagem da língua materna, que ora seguiam como modelo ora negavam. Neste contexto, González Martínez (1999:74) apresenta três posições adoptadas pela linguística aplicada, explicando o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira:

1. *A língua segunda segue o mesmo processo de aprendizagem que a língua materna e rege-se pelos mesmos princípios;*
2. *A aquisição da língua segunda é determinada pelas características linguísticas da língua materna, logo a aprendizagem da segunda língua estará em função da língua materna. As estruturas da segunda língua que coincidam com as da língua materna assimilar-se-ão e dominar-se-ão facilmente.*
3. *A aquisição da língua segunda está em função dos processos cognitivos do indivíduo, que pode construir sistemas de transição cada vez mais próximos do da língua que estuda.*

Ante os aspectos referidos relativamente ao ensino da língua segunda a par do ensino da primeira, concordamos com a posição do autor, na medida em que, segundo a nossa opinião anterior, a realidade angolana nos faz crer que a aprendizagem da língua segunda vai seguindo o mesmo curso do da língua materna. Efectivamente, considera-se que a língua materna é adquirida em determinada etapa da vida da criança, caracterizada pela ocorrência da mais importante maturação física e mental. Assim, “*a criança aprende a língua materna porque é esse o meio de comunicação com as pessoas que a rodeiam. A experiência da língua materna consiste principalmente na aquisição e aplicação prática semiautomática das regras que constituem a sua gramática. A criança sente necessidade de comunicar, o que a impele a usar a sua língua e a expressar-se*”, diz González Martínez (1999:75).

Com a aprendizagem de uma segunda língua acontece algo diferente. Neste caso, o aprendente já possui o conhecimento de uma língua, isto é, o da sua língua materna. O referido conhecimento, levará à produção de interferências entre esta língua e a segunda língua em aprendizagem. A partir do ponto de vista do autor referido anteriormente, pode-se considerar que as produções linguísticas da língua materna resultam de uma longa e continuada experiência. Este facto não se constata no caso do adulto que aprende uma língua segunda, o que constitui um dos seus maiores obstáculos.

Por outro lado, é importante salientar que no processo de aquisição da língua materna, a criança depara-se de uma só vez com toda a estrutura linguística, cabendo-lhe a ela a selecção dos aspectos necessários à estruturação da sua própria organização interna da língua. Em contrapartida, na aprendizagem de uma segunda língua, é necessária a ordenação dos elementos linguísticos, bem como a delimitação do tempo. Assim, o processo fica reduzido, por razões estruturais e temporais, à aquisição de uma segunda gramática, embora esta afirmação possa não ser bem recebida ou entendida por muitos professores e autores de métodos. Neste caso, a aprendizagem de uma segunda língua não é senão a aquisição de um domínio do seu sistema linguístico, permitindo a comunicação com falantes nativos, em qualquer situação, sendo bem sucedido. O presente processo de aprendizagem, diferente do da aquisição da língua materna, terá de adoptar um sistema diferente em função da idade dos alunos, do seu nível cultural, da sua língua materna, dos objectivos propostos (nível de conhecimento que se pretende atingir) e do uso específico que se prevê fazer da língua (comunicação oral ou escrita, leitura de textos científicos, uso turístico, etc.).

No dizer de González Martínez (1999:76), *“as diferenças apontam para que o ensino de uma língua segunda deva procurar os seus próprios esquemas e a sua própria metodologia, independentemente das regras e procedimentos utilizados na aprendizagem da língua materna, aos quais nada impede, no entanto, que recorra em determinados momentos. Essa metodologia prática precisa de um suporte teórico que a fundamente e de premissas a partir das quais se desenvolva o ensino e que permitam alcançar com êxito o objectivo proposto: o domínio de uma segunda língua.”*

De acordo com o mesmo autor, a questão que se coloca é a de saber como encontrar um método adequado. Torna-se difícil e (quase) impossível apresentar uma resposta acertada que agrade a todos. Encontrar um método, isto é, encontrar um conjunto coerente de princípios teóricos e de técnicas de aula que permitam ensinar e aprender uma segunda língua é tarefa complicada, quer pela própria natureza do fim a atingir, o conhecimento de uma segunda língua, quer pela heterogeneidade e complexidade dos indivíduos, quer ainda pela multiplicidade de possibilidades que hoje em dia se oferecem ao professor.

No entanto, após a realização de diversos estudos linguísticos, tendo-se experimentado alguns métodos, como o de gramática e tradução, o audiovisual, surgiram descrições dos sistemas linguísticos com a finalidade de se criarem métodos particulares de ensino que tenham em conta a língua materna do aluno. Os métodos universais dão lugar a métodos particulares capazes de estabelecer regras de funcionamento e de produção credíveis que se sirvam do que há de comum entre as estruturas morfossintáticas básicas da língua estrangeira e da língua materna. A linguística contrastiva e a gramática generativa e transformacional baseiam-se na apresentação de corpus que ponham em evidência as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, reduzidas a um sistema duto e complexo de equações verbais. O objectivo continuava a ser o mesmo dos métodos audiovisuais: a comunicação verbal, principalmente oral, a emissão e recepção de mensagens; isto é, procurava-se uma competência verbal mais activa do que passiva mediante uma preparação prática em que com muita frequência, se eliminava a reflexão gramatical.

Avançando mais investigações linguísticas, chegou-se a considerar a relação íntima existente entre a conduta linguística e a conduta social, podendo-se prever o aparecimento de certos enunciados em determinadas situações sociais. Assim, de acordo com o autor referido anteriormente, os elementos discursivos que estão em estreita relação com o contexto cultural e social da língua em questão e que facilitam a compreensão da mensagem que quer transmitir, podem dizer-nos qual a intencionalidade do falante e servem para indicar o caminho da conversação; além disso, enquanto elementos indicadores de um comportamento social, estão relacionados com a utilização da língua para expressar sentimentos e atitudes.

Por esta razão, o mesmo autor diz que na elaboração do programa de um curso, a gramática deverá ocupar um lugar central. “ (...) *A gramática deve-se extrair de textos e ... esses textos devem ser comunicativos.*” O autor considera ainda que “*esses textos devem ser, além do mais, reais, no sentido de que devem ser extraídos de sequências da língua viva da comunidade ou estar muito próximos delas.*” Na nossa opinião, trata-se de um aspecto fundamental para um ensino eficaz da Língua Portuguesa em território angolano, na medida em que a escolha de textos da língua viva, próximos da realidade do aluno, desperta mais a atenção, motivando o aprendente. Note-se também, na

perspectiva do autor, que ao aprender uma língua, aprende-se também a usá-la, o que requer, por um lado, a aplicação prática das suas regras formais, e, por outro, a aplicação prática das estratégias de comunicação que permitem tornar operativa a aplicação daquelas regras e capacitar o aluno quer para a descodificação da mensagem do interlocutor, quer para tornar essa mensagem acessível ao seu nível de língua. Neste âmbito, o plano de aula deverá assumir como objectivo o domínio da língua dentro das normas de correcção estabelecidas pela pauta do comportamento social. Trata-se de aproximar o aluno da língua real, o que significa levar para a sala de aula textos extraídos do uso coloquial, da fala viva, sem que isso implique incorrecção. Dever-se-á seleccionar textos e exemplos acessíveis com um aumento gradual do grau de dificuldade. Estaremos, assim, numa situação ideal para que o estudante aumente o seu nível de competência e passe rapidamente da fase de compreensão para a fase de expressão. Caberá ao professor arranjar meios que permitam o rápido desenvolvimento da enunciada capacidade de expressão, pondo ao alcance do aluno textos que sejam acessíveis, propiciadores de uma participação oral expressiva na aula e eliminadores de obstáculos de tipo afectivo interpostos, talvez, pelo aluno (ansiedade, desconfiança, falta de motivação). Deste modo, segundo o autor referido anteriormente, o uso na sala de aula de um modelo de língua similar ao dos textos manuseados pelo aluno evitará que este se veja obrigado a mudar de registo sempre que passa da língua do texto para a língua dos exemplos do professor e, ao mesmo tempo, elimina o efeito contraproducente causado pela afectividade negativa do aluno que se poderia produzir numa situação de contínua mudança de registo.

Torna-se, assim, necessário, para responder às necessidades da aula (textos e exemplos), compilar previamente um corpus do registo de língua que o aluno pode encontrar no seu ambiente (na rua, na escola, nos meios de comunicação, etc.); esses textos deverão corresponder a um nível *standard*, adequado à comunicação, usual entre pessoas de cultura média e isento de dialectismos. Além disso, no ensino-aprendizagem das línguas, destaca-se também a gramática. Com efeito, Grosso (2008:109) diz que *“embora actualmente se advogue que a tecnicidade linguística na sala de aula e nos manuais seja superada pela abertura ao outro e pelo desenvolvimento duma competência pluricultural, o papel da gramática continua a ser referido como objecto de reflexão necessário a todos os que se relacionam com o ensino- aprendizagem de línguas, (...) que como ensinantes do Português a falantes de outras línguas e autores*

de manuais, têm de expor conhecimentos (e saber-fazer) característicos de uma língua para um determinado público, saberes que ao serem operacionalizados simplificam a própria realidade e perdem a dinâmica que é dada pela interacção social.” Neste sentido, verifica-se que a abrangência dos diferentes conceitos de gramática tem o seu reflexo numa diversidade de práticas pedagógicas a que não é alheia a concepção particular de língua que cada docente tem. Assim, Grosso apresenta diferentes acepções de gramática pedagógica, extraídas de alguns dicionários, sendo o último *Dictionary of Language and Languages*, cuja finalidade principal é facilitar o ensino-aprendizagem de uma língua, com relevância na ligação de gramática pedagógica ao ensino de uma língua estrangeira.

A mesma autora faz-nos perceber que embora tal acepção não seja específica do ensino da língua, como materna ou estrangeira, é associada de forma natural à iniciação a uma língua não materna, podendo contribuir para facilitar a acção pedagógica do docente, assim como para facilitar a aprendizagem do aprendente/utilizador da língua alvo. Neste âmbito, é pela observação e descoberta que o aprendente, num tempo gerido eficazmente, desenvolve potencialidades para a proficiência da língua-alvo, usando estratégias de aprendizagem de acordo com o seu perfil e as suas necessidades. Estas são evidenciadas pelo docente, quando este descreve, de forma clara e simples, as regras de uso e de emprego da língua-alvo e mostra, embora de modo lacunar, o que o funcionamento da língua-alvo tem de particular.

Um dos aspectos importantes no processo de ensino/aprendizagem das línguas é o ensino centrado no aluno. Trata-se de uma pedagogia da não-directividade, na continuidade de uma linha educativa de tipo humanista, que procura responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem, autonomizá-lo, motivá-lo, referem Andrade e Araújo (1992:48-49). Nesta metodologia de ensino, valoriza-se o aluno como elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem. De acordo com as mesmas autoras, a promoção de uma **relação personalizada** em sala de aula como sendo uma única capaz de promover o sucesso torna-se, nesta perspectiva pedagógica, o fulcro de qualquer preocupação com o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, urge redefinir comportamentos pedagógicos tendentes a uma nova relação professor/aluno. Assim, Andrade e Araújo apresentam as seguintes funções do professor:

- **mediação:** ao transmitir os conhecimentos, o professor é um intermediário entre o saber e o aluno, deixando de ser o único enunciador.
- **observação:** exige-se do professor uma atitude de observação que não abrange apenas a avaliação das produções do aluno, mas também a atenção a tudo quanto diz respeito à comunicação no grupo – aula (quantidade das produções do aluno, nível da sua participação, grau de integração no grupo, processos de aprendizagem particulares, grau de eficácia do seu próprio trabalho, auto – avaliação, etc.);
- **organização:** no que diz respeito à organização, o professor tem de corresponder às exigências individuais dos alunos, assim como decidir constantemente as tarefas a realizar, os materiais a introduzir em função do que julga ser o percurso individual de aprendizagem do aluno. Deste modo, o professor substitui-se aos programas e aos manuais, construindo com os alunos o trabalho que organiza;
- **avaliação:** nesta nova relação pedagógica, a avaliação não se resume em realizar uma operação de mera classificação; exige-se do professor o uso dos dados da observação numa óptica da autonomização do aluno na sua aprendizagem, procurando integrá-los nesse processo. Ao longo desta actividade, a sua preocupação fundamental terá de ser dar ao aluno um feedback positivo sobre todos os aspectos envolvidos no processo educativo: participação no grupo, realização das tarefas de ensino/aprendizagem, grau de consecução dos objectivos, etc.

A pedagogia da não – directividade, cujo ensino se centra no aluno, põe em evidência a necessidade de formação do aluno autónomo. Neste processo, destacamos, aqui, o já referido processo da aquisição e aprendizagem. Relativamente à aprendizagem, tratar-se-á de *“favorecer na aula contextos que facilitem a actividade metacognitiva, permitindo ao aluno responder a questões como: o que é aprender?, que fenómenos se passam aquando do processo de aprendizagem?, qual o papel específico do professor e do aluno durante esse processo?, que actividades mais o favorecem?”*, dizem Andrade e Araújo.

É importante, para a aprendizagem, que o aluno reflecta sobre estas questões, uma vez que, na opinião das autoras, quanto mais conhecedor for dos processos cognitivos, envolvidos nas actividades de aquisição, mais capaz é de os activar, logo, mais eficiente se torna enquanto aprendiz. Atribui-se a este conhecimento reflexivo dos processos cognitivos de aquisição a designação de metacognição. Para que o professor possa criar contextos propícios à actividade metacognitiva, as autoras referidas anteriormente propõem o seguinte:

- no fim de cada produção, deve-se distribuir aos alunos algumas fichas de análise da sua própria produção, com o fim de identificarem as causas dos erros dados;
- após a identificação da causa dos erros, realiza-se um exercício de correcção de enunciados produzidos;
- a seguir, são feitos pedidos de julgamento da gramaticalidade e da adequação do discurso;
- depois, devem ser feitos questionários que visem identificar dificuldades sentidas durante a aprendizagem e aquilo que se exige para as resolver;
- dando sequência à actividade, é necessário que se façam questionários que levem o aluno a situar-se face aos objectivos de aprendizagem definidos, identificando aqueles em que alcançou êxito e a razão de o ter tido face a outros.

Neste caso, Grosso concorda com Andrade e Araújo, referidas acima, ao considerar que associada a um modelo sociocognitivo da aprendizagem, *“a centragem no aprendente é um princípio que assume particular destaque nas linhas de orientação do ensino-aprendizagem de uma língua não materna; neste âmbito, inclui-se a apresentação do saber em língua, de forma concreta, realizada em situações de comunicação que se desenvolvem sobre temas relevantes para o público-alvo; segundo o modelo comunicativo, as áreas temáticas inserem-se em contextos de uso necessários ao público-alvo.* Considera-se, assim, que o processo de produção de sentido se torna significativo pelo funcionamento real da língua, ao depender de parâmetros linguísticos, sociais e culturais da língua-alvo que vão sendo descobertos pelo aprendente. Além disso, a reflexão constante sobre o conhecimento linguístico em uso da língua-alvo, leva o aprendente a fazer comparações com a própria língua, tornando-o mais consciente da sua língua materna; neste contexto, aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso. Deste modo, o desenvolvimento da competência comunicativa e a consciencialização da língua que se aprende, como bases necessárias para um bom utilizador da língua materna são também enquadrados no ensino/aprendizagem da língua materna pelas tendências actuais do ensino/aprendizagem das línguas e pelas mudanças pragmáticas que dele derivam, enfatizando-se também o seu uso; assim, o que realmente importa é que a garantia da língua seja objecto de reflexão dinâmica e que a reflexão sirva um melhor uso.

Para o caso concreto do ensino do PL2 nos PALOP, nomeadamente em Angola, país que está na base da realização deste trabalho, Ançã (1999: 15) faz-nos tomar consciência de que ensinar uma língua, neste caso, o Português, exige ter em consideração um destinatário, num contexto específico, com um substrato linguístico específico: *“Um modelo único de Didáctica do Português-L2, pretendendo cobrir uma só área disciplinar e pressupondo um quadro conceptual homogéneo, arrisca-se a não prever uma série de particularidades que os diferentes contextos (ideológicos, geográficos, linguísticos) especificam. Assim, programas, manuais e gramáticas pedagógicas deveriam ter em conta todas essas particularidades, depois de diagnosticadas as dificuldades específicas de cada tipo de aprendente (um crioulofófono terá determinadas dificuldades ao aprender a LP, um bantófono terá outras, etc.).”* Diríamos nós que a referência feita a um crioulofófono, poder-se-ia aplicar no ensino de português a falantes angolanos de diferentes zonas. As dificuldades apresentadas por um kikongo, na aprendizagem do Português não seriam semelhantes às de um umbundu, nem o professor teria de usar os mesmos métodos, apesar de as duas LNs, e outras não mencionadas, terem a mesma origem. Neste contexto, factores como métodos inadequados e abordagens inadequadas de conteúdos podem ser a causa do insucesso. Enveredar por uma *universalidade* metodológica será criar obstáculos à aprendizagem. De facto, um ensino da língua desenvolvido com a chamada *universalidade* metodológica, sem se prestar atenção à causa das dificuldades dos alunos (que são concretamente algo que tenha a ver com a LN da sua região) tem contribuído imenso para o insucesso escolar.

Parte III. Algumas marcas características do Português de Angola e implicações educativas

1. Analogias entre as línguas angolanas de origem bantu e o Português falado em Angola

Segundo Barros (2002), existem algumas afinidades entre as línguas nacionais de origem bantu e o PPA, como se pode verificar no quadro que se segue:

<i>Nível Fonético</i>	
<i>Línguas de origem bantu</i>	<i>PPA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não existem propriamente ditongos, mas certos agrupamentos de vogais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Monotongação dos ditongos ei>ê e ou>ô</i>

<p>que pela pronúncia ou contracção dão origem a um som diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inexistência do fonema [r] • Inexistência de africadas. • Inexistência de pronomes relativos. • Inexistência de artigos e distinção dos nomes em classes, através de morfemas de natureza prefixal diferentes, que determinam o número e regulam a concordância. <p>Ex: sing. - okulya(a comida) plur. – ovikulya(as comidas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do infinitivo por um prefixo e um radical que termina sempre em a. <p>Ex: okutanga (ler)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso limitado de preposições. • Inexistência do conjuntivo. 	<p>Ex: [pe'rera], ['oru]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alternância entre o [l] e o [r] que funcionam como alofones de um mesmo fonema. <p>Ex: malvado/marvado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existência de africadas. • Generalização do pronome que como relativo universal, com o desaparecimento de cujo e onde. • Regras de concordância variável. Não ocorrência da marcação redundante do plural no interior do SN. <p>Ex: 'Os amigo '[uza'migu]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Queda do – r final do infinitivo. <p>Ex: 'eu quero comê'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso limitado de preposições. • Inexistência do conjuntivo.
Nível sintático	
<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez da ordem SVO nas declarativas, como nas interrogativas; daí as interrogativas em Q sem nenhum movimento. <p>Ex: Fizeste o quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez na ordem dos constituintes da frase. (SVO)

2. Aspectos marcantes no Português por interferência do Umbundu

2.1. Fonética

POPULAÇÃO NÃO ESCOLARIZADA

- Vogais átonas pouco reduzidas
- Inserção de uma consoante nasal antes da oclusiva bilabial vozeada [b] e da oclusiva dental vozeada [d]:
[bola] → [m'bola]; [bolo] → [m'bolu]; [dele] → [n'dele]

- Alternância entre o /r/ e o /l/ que funcionam como alofones do mesmo fonema:

[rato] → [látu]; [rádio] → [lãdju]; [erraram] → [elalãw]

Na realização fonética da palavra rádio destaca-se uma particularidade: quando o /d/ ocorre em posição inicial de frase, há uma inserção da consoante nasal, como se pode verificar no exemplo anterior. No caso em que ele ocorre na segunda sílaba, a consoante nasal inserida nasaliza a vogal da sílaba anterior. Assim, já não há uma inserção, mas sim uma nasalização da vogal.

[balde] → [barde]; [saltar] → [sartar]

- Introdução de uma vogal epentética entre duas consoantes.

Ex: flor/ [fu'lɔr]; ritmo/ [ritimu]

- Substituição da oclusiva dental não - vozeada [t] pela oclusiva dental vozeada [d], assim como da oclusiva bilabial não - vozeada [p] pela oclusiva bilabial vozeada [b] em palavras como:

[entender] → [ẽdẽdér]; [compreender] → [kõbriẽdêr]

POPULAÇÃO ESCOLARIZADA

- Vogais átonas pouco reduzidas.
- Realização das consoantes oclusiva bilabial vozeada [b] e oclusiva dental vozeada [d] como no PE.

[bola] → [bɔla]; [bolo] → [bɔlu]; [balde] → [baɫde]; [banco] → [bãku]

- Não substituição da vibrante [r] pela lateral alveolar [l]

[rádio] → [Rádju]; [rato] → [Rátu]; [erraram] → [eRarãw]

- Manutenção da dental não vozeada [t] e da bilabial não vozeada [p] em palavras como: [entender] → [ẽtẽdér]; [compreender] → [kõpriẽdér]

- Supressão da consoante final do infinitivo dos verbos: Vamos comer. → Vamos comé.

De uma maneira geral, os falantes da língua umbundu não conseguem realizar o fonema [z]. É quase normal para um falante de língua materna umbundu, embora tenha um grau de escolaridade aceitável, trocar o fonema [z] por [s] em virtude da inexistência daquele fonema no seu quadro alfabético. O mesmo acontece com o fonema [R], alterado para [l], apesar de ser possível ultrapassar a dificuldade, com algum esforço, no momento da fala, como já foi referido anteriormente.

Exemplo:

Fonema [z]: casa - [káza] → [kása]

Além da característica apresentada, outro aspecto a considerar é a nasalização das consoantes [b] e [g]. Este aspecto é notável pelo facto de essas consoantes serem sempre nasais na sua língua materna, provavelmente por influência das consoantes pré-nasais existentes no sistema fonético da língua umbundu.

Exemplo:

Consoante [b]: bomba - [bõba] → [mbõba]

Consoante [g]: gozo – [ngosu]

Há ainda a considerar que os falantes do umbundu têm mais uma característica na realização do português, fazendo sempre a paragoge do [i], no infinitivo dos verbos. Julgamos que a referida característica seja mais forte nos nativos de Benguela do que nos de toda a zona linguística umbundu.

Exemplo:

Tu vais chorar. → Tu vais chorari

2.2. Morfologia e Sintaxe

POPULAÇÃO NÃO ESCOLARIZADA

- Falta de concordância, suprimindo a consoante final do nome que indica a marca do plural do nome: as crianças → as criança; as plantas → as planta; os baldes → os barde
- Colocação dos pronomes átonos diferente da do PE:
Este lenço é meu; foi o João que me deu com ele. → Este lenço é meu; foi o João que mo deu.
Eu lhe dei um lápis. → Eu dei-lhe um lápis.
- Construções sintáticas que alteram o sentido da frase:
 - 1 - Deixou falecer a criança. → Faleceu-lhe a criança.
 - 2- Queria chorar. → Ia chorar.
 - 3 - Fui à casa do André, encontrei não está lá. → Fui à casa do André, não o encontrei.
 - 4- Tenho dois filhos: um filho de homem e um de mulher. → Tenho dois filhos: um menino e uma menina.
 - 5- Vamos cortar caminho. → Vamos pela via mais rápida.
 - 6- Vamos fazer mais como, se este é o problema que estamos com ele?
→ Que havemos de fazer perante este problema?
 - 7- O problema que estamos com ele. → O problema que temos.

Estas construções devem-se à interferência da sintaxe do Umbundu em frases como 'Wafisa omõla'(1), 'Ndandele kondjo ya André chosiñgileko'(3), 'Ndikwete omãla vavali: omõla ukãĩ kwenda omõla ulume'(4), 'Tuteti ondjila' (5).

Como diz Valente (1964), é importante frisar que, relativamente à organização da frase, “em umbundu, a ordem das palavras e dos elementos gramaticais não é arbitrária. O tema ou classificador do nome principal orienta toda a frase; outros substantivos, adjetivos, determinativos, verbos ligam-se ao classificador pelo concordante. O classificador é o fulcro da ideia, e o concordante é o elo de ligação que submete os diversos elementos à classe.

Ex: *A sabedoria vem de Deus, que a comunicou aos homens.*

Tradução: *A sabedoria, a vinda de Deus, ela que chegou aos homens, ela a procurada/u-loñgo wa-tunda ku Suku, wa-pitila k’omanu va-u-yongola.”*

Além disso, considera-se também que o sujeito da frase pode ser indefinido. Se o indefinido é um substantivo, está, pelo mesmo facto, concretizado, como concretizado está um pronome; no caso de se querer realçar o determinativo indefinido, o Umbundu não deixa de o concretizar pelo concordante, que passa a considerar-se tema.

Ex: «Alguns homens não aceitam o trabalho que se lhes manda».

Tradução: «os alguns de homens esses não aceitar trabalho a esses que mandado»: **va-**mwe omanu ka-**va**-pokola k’upange wa-**va**-tumilwa.

Com a opinião de Nascimento (1894), pode-se concluir que na língua umbundu, em geral, as orações são curtas e simples, podendo ser afirmativas, negativas, com uma grande tendência para dar forma negativa às orações interrogativas. Assim, em vez de dizer-se: **tu - enda?** Vamos? Normalmente diz-se: **katu - endi?** Não vamos? Os constituintes da frase são apresentados pela seguinte ordem: 1º A palavra dominante ou mais importante, que é geralmente o sujeito da oração. No entanto, em alguns casos, é o predicado, outras vezes é um substantivo, com o qual o sujeito está em relação próxima ou remota ou pelo qual é modificado, contanto que represente a ideia dominante, à qual todas as outras estão mais ou menos subordinadas. Em seguida, vem o sujeito gramatical com os seus modificadores, seguido pelo predicado com os seus atributos.

Ex: **Ulume u o - sole okulima.**

O homem este ele gosta de cultivar.

Este homem gosta de cultivar.

Como se pode constatar, a ordem dos constituintes da frase umbundu é diferente da ordem canónica SVO da sintaxe portuguesa. Julgamos que, por esse motivo, as traduções literais feitas por indivíduos sem escolarização tenham como resultado algumas construções sintácticas que alteram o sentido da frase, provocando o aparecimento daquilo a que se pode chamar “desvio ou “erro”.

POPULAÇÃO ESCOLARIZADA

- Falta de concordância, suprimindo a consoante final do nome que indica a marca do plural: /os aluno/; /os jovem/ (**baixo nível de escolaridade**)

- Colocação dos pronomes átonos diferente da do PE:

Este lenço é meu; foi o João que me deu ele. → Este lenço é meu; foi o João que mo deu.

Comprei ele [o livro]. → Comprei-o.

Dei o lápis a ele. → Dei-lhe o lápis.

Fui à casa do André e não lhe encontrei. → Fui à casa do André e não o encontrei

Viste o João? Não lhe vi. → (...) Não o vi.

Vou te pagar lá. → Pago por ti.

Me dá lá pão. → Dá-me pão.

Envio o livro que o Paulo entregou-me. → Envio o livro que o Paulo me entregou.

- Generalização do pronome ‘que’ como relativo universal, com o desaparecimento de cujo e onde.

- Utilização de uma contracção em vez da preposição a:

Diz isso na professora. → Diz isso à professora.

Fui na praça. → Fui à praça

Vou no campo. → Vou ao campo.

- Emprego do verbo falar com o sentido de dizer.
- Emprego do verbo ter com o significado de haver, como acontece no PB:
Tem muita gente na sala. → Há muita gente na sala.
- Emprego de você com a segunda pessoa do singular:
Você disseste. → Você disse.
Em alguns casos, não há distinção no emprego de tu e você. Há uma certa generalização como acontece no PB.
- Em termos lexicais: formação de novos vocábulos a partir de certos nomes:
Caloriar (do nome calor) → transpirar

Os aspectos apresentados remetem-nos para questões de variação linguística. Estando em constante evolução, a língua vai sofrendo mudanças ao longo do tempo. No seu contacto com outras línguas, no dizer de Mendes (1985:60-61), “*tem de haver também, inevitavelmente, por interinfluência, mudanças numa e noutra (...)*”, como acontece com o Português, no seu contacto com o Umbundu e outras línguas nacionais. “*(...) Um dos problemas com que os locutores bi ou plurilingues se confrontam é que estão perante normas diferentes e isso origina necessariamente a interferência das normas de um sistema nas de outro. Este facto verifica-se quer em sistemas muito diferentes, quer mesmo em sistemas aparentados ou entre variedades do mesmo sistema (...). (...) A interferência atinge todos os níveis desde o léxico ao morfosintáctico e semântico e até ao fonológico apesar de este ser o que melhor resiste e durante mais tempo, pois o nível em que o sistema está mais estreitamente estruturado.*”

Neste âmbito, os aspectos marcantes no português falado com interferência do Umbundu, criam uma certa confusão entre aquilo a que se pode chamar “erro” ou “desvio”. A reflexão efectuada por Barros, sobre esta questão, permite tomar consciência de que tal confusão se deve à inexistência de investigação científica, nesta área. Assim, Amor (1999:8), mostra que “*(...) para se estar de posse de um saber, se tem de anular outro, que o que foge à «norma» é, inevitavelmente «erro» a banir e que esse «erro» está sempre, por princípio ao lado do aluno.*”

Nesta linha de ideias, sendo a norma de Angola o Português padrão europeu, algumas expressões indicadas anteriormente, decorrentes da interferência do Umbundu no Português, são consideradas como erros. Porém, algo nos leva a crer que futuros estudos em torno desta problemática, realizados por linguistas angolanos, conhecedores da realidade, poderão permitir perceber que algumas das expressões, sobretudo aquelas que contêm algum léxico percebido apenas em contexto angolano, constituem o chamado desvio que, eventualmente, poderá vir a integrar a norma padrão do Português angolano, visto que um falante angolano desenvolve o seu sistema linguístico em contexto diferente do de qualquer outro falante do Português. Como bem o diz Ançã, numa referência anterior, “*um crioulófono terá determinadas dificuldades ao aprender a LP, um bantófono terá outras*”, aspecto que se pode associar àquilo que é característico no Português falado por cada um deles. (Parece-nos que esta diferenciação – crioulófono/bantófono – pode ser, de igual modo, feita entre os falantes das diferentes línguas nacionais. Um “umbundófono” apresentará dificuldades diferentes das de um “kikongófono” e das de outros falantes na aprendizagem do Português. Este, por seu turno, apresentará características diferentes consoante a língua nacional da região em que é falado.)

Apesar disso, vão se destacando expressões que são, notoriamente, erros, como por exemplo ‘se eu comese’ (imperfeito do conjuntivo do verbo comer: se eu comesse), ‘comesse-mos’ (comêssemos). De acordo com Rebelo e Santos (2003:1), *(...) os erros ortográficos se opõem a uma perfeita comunicação. Não respeitar a ortografia da Língua Portuguesa é um sinal actual de falta de conhecimento linguístico. São recorrentes erros como os seguintes: “se escrever-mos” ou “eles saiem”.*

Mattoso (s/d) aprofunda mais a questão considerando que “*como língua viva que é, o Português está sujeito às leis da evolução a que não há vontade humana que se possa opor. Mudanças de cultura, de tempo e de lugar determinam natural e inevitavelmente mudanças linguísticas. Mas não se pode contemporizar com a anarquia permissiva, considerando correcto todos os desvios criados pela ignorância e pelos que privilegiam a total liberdade no falar e no escrever. Sem um conjunto de prescrições dirigidas à conservação da norma linguística, inevitavelmente a unidade de uma língua se*

perderia.” Importa ainda salientar, na perspectiva de Mattoso, que a tradução do pensamento humano se adapta a cada momento e circunstância, ao falar ou ao escrever. Poderá apresentar-se com mais ou menos rigor e precisão, com mais ou menos simplicidade e clareza, mais ou menos gosto e elegância. O modo como um falante se expressa admite pois vários patamares – desvios à norma – consoante o seu nível social, a situação do discurso, etc. Contudo, os referidos desvios não significam, necessariamente, transgressões que se oponham às regras definidas pelos gramáticos. Segundo a intenção do enunciador e o contexto de enunciação, situar-se-ão acima ou abaixo relativamente à norma.

Marques *et alii* (1990:224-225) considera que “*nem tudo o que é ensinado é efectivamente aprendido pelo aluno. É este que controla o «input». E à manifestação deste controlo chamam uns erro, outros interlíngua (...)*”. Verifica-se que, por um lado, a causa principal dos erros cometidos pelos alunos é a interferência da língua materna e que, por outro, a análise contrastiva das duas línguas é o método eficaz de localização de áreas dessa interferência. No processo de ensino/aprendizagem do português, em terras angolanas, tem de se ter em atenção o aspecto da análise contrastiva das duas línguas em questão.

Segundo a mesma autora, “*a análise do erro é um ramo da linguística aplicada que investiga a realização linguística do estudante de uma língua estrangeira.*” A «língua do aluno» e os «erros» que comete são considerados como hipótese para a análise do erro relativamente à língua estrangeira. Será necessário fazer uma «aproximação clínica» à «língua do aluno» se se quiser entender o como e o porquê dessa «língua», o que constitui o domínio da análise do erro. Neste sentido, aceita-se que a «língua do aluno» não é incorrecta ou inadequada por comparação com a língua que está a aprender, mas sim um dialecto transitório, com raízes psicológicas e outras que deverão ser entendidas, diagnosticadas para actuar. A análise do erro é vista, assim, como uma técnica não só de validação da teoria do *transfer* mas também da desmontagem dos processos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem de uma língua.

A existência do erro e desvio orienta a investigação e a actividade docente para a busca de soluções que determinem algum meio para a sua correcção. Partimos do princípio de que, nos anos 60, o ensino de línguas centrado em abordagens comunicativas colocou em segundo plano os demais aspectos linguísticos. Como refere Araújo (2004), “O

chamado Communicative Language Teaching (CLT) centrou a aprendizagem na transmissão de ideias em contextos reais de comunicação. Os erros de carácter fonológico, morfológico e sintáctico foram menosprezados e os alunos encorajados a desenvolver estratégias de comunicação sem se preocuparem com a correcção linguística.” Em consequência, muitos professores e alunos reconhecem e vão sentindo que os métodos que assentam no desenvolvimento de competências comunicativas não os ajudam a induzir regras e a produzir um discurso sem erros, o que em nosso entender não favorece o processo de ensino/aprendizagem. Sentem também que não conseguem fazer-se entender de forma clara, em virtude das limitações no conhecimento de regras e de estruturas linguísticas. Sabendo que as pedagogias activas que trabalham a competência comunicativa são essenciais para o desenvolvimento de uma fluência oral em situações de comunicação, deve-se procurar assegurar que o processo de descoberta de regras gramaticais e de correcção fonética e morfológica é regulado pelo professor de forma a maximizar a correcção do discurso.

Para que, no decurso do processo de ensino/aprendizagem, se possa enveredar pela via da correcção do discurso, são dadas algumas orientações segundo as quais o professor deverá formar uma ideia dos erros mais comuns dos alunos em função da língua materna que falam, através de um estudo de análises contrastivas.

A título de exemplo, é-nos apresentado o caso de um aluno inglês que terá mais tendência em produzir erros como *Eu sou vinte anos*, dado que ao verbo *ter* em português corresponde, em muitos casos, o verbo *to have*. Esta situação pontual fará com que ao detectar que muitos alunos dentro da mesma turma fazem o mesmo tipo de erro, o professor deva apresentar exercícios orais e escritos em que a estrutura correcta se repete em diferentes contextos. O professor deverá ainda fazer correcções em situações de prática oral quando o objectivo é que os alunos reconheçam determinados padrões e usos de linguagem (através de exercícios criados pelo professor ou de exercícios escolhidos no manual ou livro). Apesar disso, dever-se-á ter o cuidado de não interromper o aluno para o corrigir em situações de comunicação interactiva, durante uma pequena dramatização, procurando, assim, dar-se tempo para que ele se auto-corrija. Certifica-se a existência de estratégias que podem ajudar a desenvolver esta aptidão metacognitiva, mesmo que não seja sempre fácil para os alunos detectarem os seus erros e procederem a uma auto-correcção. Um exemplo sugestivo para esta questão é o de o professor poder gravar e transcrever pequenos excertos de situações dramatizadas nas aulas e levar os alunos a detectarem os seus erros e os dos seus

colegas. Por outro lado, poderá ainda dar uma grelha de avaliação aos alunos onde diferentes aspectos da linguagem (pronúncia, uso de vocabulário, sintaxe, etc.) são objecto de avaliação numa escala de um a cinco. Trata-se de actividades que, em conjunto com outras como repetir uma ideia ou frase de forma correcta como modelo para o aluno, pedir esclarecimentos ou mesmo mostrar incompreensão, hão-de encorajar a autocorreção. Sendo assim, o professor e os seus alunos assumem um papel central na construção de um discurso em que se põe em relevo a comunicação, dando-se também ênfase à correção linguística.

Voltando ao exemplo de um aluno inglês com tendência a produzir erros como *Eu sou vinte anos*, no caso de um aluno cuja L1 é o Umbundu ocorrem produções do mesmo género. Podemos destacar algumas como '*Me dá lá pão*', '*Vou te pagar lá*', construídas com a interferência do Umbundu '*Nhiehēko ombolo*', '*Ndukufetelako*' que no PE seriam '*Dá-me pão*', '*Pago por ti*'. Para a correção de tais erros, concordamos com a proposta de Araújo, segundo a qual o professor apresenta exercícios orais e escritos em que a estrutura correcta se repete em diferentes contextos, assim como a que consiste em fazer correções em situações de prática oral quando o objectivo é que os alunos reconheçam determinados padrões e usos de linguagem e outras. Consideramos que um procedimento nestes moldes poderá levar ao desenvolvimento de um trabalho eficaz no âmbito da correção de produções linguísticas, proporcionador de um aperfeiçoamento da parte dos alunos, levando-os a tomar consciência das suas próprias produções, dos erros presentes nestas produções e de que maneira podem corrigi-los.

Além da interinfluência, referida por Mendes, os fenómenos linguísticos de Angola podem ter uma interpretação diferente. Assim, Gartner (1986 :7) diz que *(...) on trouve dans le portugais d'Angola (...) une série de phénomènes qui, à première vue, pourraient être considérés comme des survivances de l'ancien portugais. Une analyse plus profonde des faits montre, cependant, qu'ils permettent ou même exigent une autre interprétation.* Gartner apresenta uma interpretação com vários aspectos, começando pela substituição do verbo haver por ter até outros não referidos por nós, como se pode constatar: “ *La substitution du verbe haver peut être expliquée par analogie avec l'alternance des deux verbes dans la fonction de verbe auxiliaire. (...) La substitution*

de *a par em* *peut être expliquée par analogie avec d'autres verbes de mouvement qui régissent toujours la préposition em.*” Neste caso, poder-se-ia considerar que alguns aspectos linguísticos não se explicam apenas pelas interferências do Umbundu no Português, mas também por questões que se prendem com o processo de evolução da Língua Portuguesa. Contudo, pelo facto de o Português ser língua segunda para muitos, parece-nos mais plausível a hipótese de tais aspectos serem o resultado do contacto do Português com o Umbundu, isto é, da sua interferência.

Como já foi referido, há ainda a considerar a constatação de tais interferências sob vários pontos de vista. Do ponto de vista fonético, segundo Mendes, “*há uma diferente acentuação da palavra e mesmo da frase, o que implica, por exemplo, a não distinção entre as pretónicas abertas e fechadas (minino, dipressa)*”. Este aspecto parece-nos poder ser explicado pelo facto de, em relação às vogais, haver “*uma tendência para se harmonizarem, segundo são abertas ou fechadas. É assim que os prefixos começam por uma vogal fechada i ou u, quando a vogal final do radical não for fechada (...)*”, diz Nascimento (1894:3). Há dificuldades na ditongação, nomeadamente a realização do *ei*, em palavras como *sapateiro*, *imbondeiro*, *curandeiro*, sendo pronunciadas como [sapateru], [ĩbõderu], [kurãderu], com uma monotongação, como se pôde constatar, o que se deve ao facto de não existirem ditongos em Umbundu.

Segundo um estudo levado a cabo pelo INALD (Instituto Nacional do Livro e do Disco), *o sistema fonológico da língua Umbundu foi definido a partir de pares minimais (...), como se pode ver nos seguintes exemplos:*

/p/

1. p/t

<i>pétamá/ketama</i>	(<i>abaixa/na bochecha</i>)
<i>ókúpuma/okútúma</i>	(<i>bater/mandar</i>)
<i>oku púla/okú túla</i>	(<i>perguntar/tirar da cabeça</i>)

2. p/m

(<i>kú</i>) <i>pala/(ó)mala</i>	(<i>longe/crianças</i>)
-----------------------------------	---------------------------

3. p/mb

(ó)pándúla/mbándúla

(bate palmas/piso)

4. mb/m

ómbisi/ómisi

(peixe/grávida

5. mb/nd

óngónbe/ongonde

(boi/boca não lavada)

A nossa escolha incidu nos cinco exemplos apresentados por serem de uso frequente na locução dos falantes. Nos mesmos exemplos, temos a contrariar a posição do autor relativamente à acentuação de certas palavras, assim como a algum significado que lhes é atribuído. Em 1, *pétamá* é uma palavra grave, com acento tónico na penúltima sílaba. Embora o seu acento tónico incida nesta sílaba, a palavra não é acentuada graficamente, como também acontece com muitas palavras da LP, pelo que se escreve *petama*. O mesmo acontece com as demais palavras graficamente acentuadas. A nossa pretensão foi de eliminar os acentos. Todavia, tratando-se de uma citação, pareceu-nos melhor deixá-los, limitando-nos a dar uma explicação para o caso. Relativamente aos significados atribuídos, como falantes e residentes da zona umbundu, ousamos dizer que existe alguma incorrecção. Em 3, em vez de bate palmas diz-se bates palmas (2ª pessoa do singular do presente do indicativo). O significado apresentado representa o imperativo e a palavra “fonte” distancia-se desta representação. O segundo significado deste exemplo, corresponde a 'trituro/desfarelo o milho (no almofariz)' e não a 'piso', dado que pisar é uma palavra abrangente. Pisam-se vários produtos que se podem moer. Em 5, *ongonde* é a sujidade da boca após o descanso nocturno e não a boca não lavada.

Do ponto de vista morfossintáctico, aquando da apresentação dos aspectos marcantes na língua foi referido o uso do relativo universal 'que', pondo em evidência o pouco ou quase inexistente emprego do pronome relativo. A reflexão que fazemos a respeito desta questão permite-nos dizer que em Umbundu, assim como nas demais línguas de origem bantu, não existem pronomes relativos; estes são representados pelos prefixos pessoais e pronominais, que figuram como sujeito ou objecto das orações subordinadas.

Ex:

u-lume, **u**-atungile o-ndjo i-etu, **u**-aenda.

o homem, ele construiu a casa ela nossa, ele partiu.

O homem, que construiu a nossa casa, partiu.

A oração principal é: **u-lume u-aenda**, o homem partiu; a subordinada relativa, **u-atungile o-ndjo i-etu**, ele construiu a nossa casa. O prefixo pronominal desta oração, **u-**, funciona como pronome relativo de **u-lume**, e é sujeito da oração subordinada relativa.

A notável tendência para o emprego de uma contracção em vez da preposição ocorre, julgamos nós, na perspectiva de Nascimento segundo qual o umbundu possui prefixos locativos (**mu-**, em, aqui [na variante linguística do Bié = **vo**]; **pa-**, para, em, ali, aí, lá; **ku**, para, além, em, acolá, lá). Quando qualquer dos prefixos locativos **mu-**, **pa-**, **ku-** rege um substantivo e a este se segue um verbo ou partícula verbal locativa, repete-se o prefixo locativo antes do verbo.

Ex:

1. *“m’ondjila mu-kasi a-lume.
no caminho em (elle) há homens
no caminho há homens.*

2. *m’onjo i-ange um-ni o-nhoha, si-ka-mu-ende.
em casa minha nella está uma cobra, eu não nella irei.
dentro da minha casa está cobra, eu não entrarei lá.”* (Nascimento)

A frase do segundo exemplo em Umbundu contemporâneo da variante linguística do Bié e Huambo seria: *v’ondjo iange mŭli onhohã, siñgilamo.*

Ku é usado com verbos de movimento e indica o lugar para onde e o lugar de onde, diz Nascimento. Ex:

u-aenda **k’imbo**.

ele foi para a aldeia/Vila. (Seu lugar de origem)

u-atunda **k’ofeka iaie**.

ele veio do seu país. (ou cidade.../lugar de origem)

A significação da preposição/locativo **ku** varia consoante o verbo, segundo o contexto em que ele se possa encontrar: vir ou ir.

pa indica o lugar para onde e onde.

mu e **vu** indica o lugar onde e usa-se com os verbos de repouso.

Ex:

u-akala m'ondjo = u-akala v'ondjo.

ele ficou/estava em casa.

u-akala v'imbo.

ele ficou/estava na vila/aldeia.

Além dos aspectos já referidos há ainda a considerar a dificuldade existente na colocação do pronome pessoal *lhe*, pronome em posição de complemento indirecto, que, por razões a apresentar adiante, é colocado em posição de complemento directo. Em torno desta problemática, Nascimento faz-nos perceber que nas línguas bantu não existe um termo especial para indicar o complemento indirecto ou directo.

Ex.

si-kuete upange u'akai.

eu não tenho trabalho das mulheres.

eu não tenho trabalho para mulheres.

No entanto, o objecto do verbo ocorre sempre em posição pós-verbal. Em certos casos, ocorre em posição pré-verbal para dar ênfase. Quando isto acontece, ele é representado junto do verbo pelo seu prefixo pronominal.

Ex:

olongombe, nd'-a-vi-pa.

os bois, eu os matei.

eu matei os bois.

Os pronomes pessoais, que funcionam como objecto do verbo, só se empregam enfaticamente. Assim, pretendendo dar ênfase, considera-se melhor colocar o pronome pessoal antes do verbo e usar o seu prefixo correspondente entre o verbo e o sujeito:

Ex:

ove, u-akufeta.

tu, ele te pagou.

ele pagou-te.

Quando o complemento indirecto do verbo é representado pelos prefixos pessoais ou pronominais, ocorre na mesma posição do complemento directo.

Ex:

Tu-a-ku-avela olombilikiti vivali.

Nós te demos dois cobertores.

Paralelamente a esta questão, é importante frisar que, no contacto do português com as LNs, a interferência linguística não foi apenas do Umbundu no Português, mas também do Português no Umbundu e noutras LNs. Como refere Weinrich (1975/1976:84, citado em José (2005:77)) *“a língua em posição inferior está destinada a sofrer a interferência da outra, hibridar-se e finalmente desaparecer.”* Em Angola, ocorreu também uma grande influência do Português no Umbundu. Embora não faça parte da nossa investigação consideramos necessário fazer tal referência. Assim, podemos dizer que por interferência do Português, mediante o aparecimento de objectos novos inexistentes na sociedade angolana da época, surgiram novas palavras no léxico umbundu como:

ongalufu → garfo

ombatata → batata

esaia → saia

osapola → cebola

oaio → alho

ongalafa → garrafa

omasa → massa

ondjapãu → sabão

osambunete → sabonete

okopo → copo

osapato → sapato

ekālũ → carro

Basta olharmos para esta listagem para percebermos que se trata de vocábulos que se enquadram na parte da morfologia, propriamente na classe dos nomes. Tal como em Português, os nomes mencionados apresentam variação. No entanto, esta variação ocorre apenas em número e nos géneros diminutivo e aumentativo.

Nascimento diz que “*regra geral, os substantivos representam a classe dos seres sem indicação de sexo e quando haja necessidade de o indicar, usam-se os radicais – **lume** para o sexo masculino e – **kai** para o feminino, precedidos de prefixos nominais dos substantivos, cujo género se deve indicar.*

A nossa experiência de falantes do Umbundu permite-nos afirmar que em Umbundu contemporâneo já existem algumas palavras que diferenciam o género, como *omange* (a fêmea do galo/ a fêmea do bode), *otchikondombolo* (galo), *otchitupi* (bode) e outros. O plural dos nomes forma-se com o acréscimo dos prefixos **olo-** e **a-**.

Ex.

Formação do plural (prefixo olo- e a-)	
Singular	Plural
<i>ongalufu</i> (garfo)	olongalufu (garfos)
<i>esaia</i> (saia)	asaia (saías)
<i>ongalafa</i> (garrafa)	olongalafa (garrafas)
<i>okopo</i> (copo)	olokopo (copos)
<i>osapato</i> (sapato)	olosapato (sapatos)
<i>ekālu</i> (carro)	akālu (carros)

As palavras *ombatata* (batata), *osapola* (cebola), *oaio* (alho), *ondjapãu* (sabão), *osambunete* (sabonete) são nomes não contáveis, pelo que não formam o plural.

A formação dos graus diminutivo e aumentativo realiza-se acrescentando os prefixos *oka-* e *otchi-* ao nome. Ex:

Grau aumentativo e diminutivo			
Diminutivo (prefixo <i>oka</i>)		Aumentativo (prefixo <i>otchi</i>)	
<i>okakangalufu</i>	(garfinho)	<i>otchĩngalufu</i>	(garfão)
<i>okasaia</i>	(sainha)	<i>otchĩsaia</i>	(saiona)
<i>okangalafa</i>	(garrafinha)	<i>otchĩngalafa</i>	(garrafão)
<i>okacopo</i>	(copinho)	<i>otchĩcopo</i>	(copázio)
<i>Okasapato</i>	(sapatinho)	<i>otchĩsapato</i>	(sapataço)
<i>okakālu</i>	(carrinho)	<i>otchĩkālu</i>	(carrão)

A formação do diminutivo dos nomes em Umbundu com o prefixo *oka-*, diferente da do Português, é um aspecto de interferência que se faz também sentir em alguns falantes dessa língua. Com tal interferência vão se fazendo aproximações, resultantes de formações de palavras do léxico português “angolanizado”, como: o *cacarro* (carrinho), o *cassapato* (sapatinho), o *cacopo* (copinho), a *cagarrafa* (garrafinha), o *cagarfo* (garfinho), a *casaia* (sainha).

3. Análise do aproveitamento escolar e das produções linguísticas dos alunos neste contexto

Baseando-nos nas quatro competências nucleares a ter em consideração no ensino do Português (LM/Currículo Nacional para o Ensino Secundário) tais como: compreensão/expressão oral, compreensão/expressão escrita, leitura e funcionamento da

língua, são significativas as dificuldades apresentadas pelos alunos em termos de compreensão e expressão escrita, leitura e funcionamento da língua. Assim, o trabalho com o texto tem sido desenvolvido com muita dificuldade, dado que ele exige o desenvolvimento das capacidades de compreensão, de reflexão, de análise e de síntese. Em consequência, constatamos, da parte dos alunos, falta de motivação e interesse nas aulas de leitura expressiva e analítica, onde o aluno é levado a uma análise do texto, sem deixar de apresentar o seu ponto de vista, segundo a tipologia textual em que o texto em abordagem se enquadra.

Se a leitura analítica tem suscitado imensos problemas, não tem sido menos complicada a leitura informativa, na qual o aluno é orientado para a recolha dos aspectos principais apresentados num texto, seguida da redacção de uma síntese.

A esta problemática ligam-se as dificuldades no âmbito da produção escrita que, por sua vez, segundo nos parece, se relaciona com o funcionamento da língua, ou seja, com a competência metalinguística. Nesse caso, as produções escritas realizadas pelos alunos revelam alguns problemas, isto é, insuficiências em termos linguísticos, o que vai enfraquecendo o seu discurso, aspecto que, posteriormente, em situações diferentes se torna evidente na expressão oral. As dificuldades indicadas no que concerne à competência metalinguística, factor de insucesso nas produções escritas, prendem-se com o exposto, anteriormente, no ponto dois em relação a algumas construções frásicas feitas por interferência do Umbundu. Construções como: *'Deixou falecer a criança.'* → Faleceu-lhe a criança; *'Fui à casa do João, não lhe encontrei lá'* → Fui à casa do João, não o encontrei; advêm das expressões *wafisa omôla*; *Ndandele kondjo ya João*, *chosiñgileko* da sintaxe do Umbundu.

“As limitações dos alunos têm por causa, essencialmente, a dificuldade de compreensão do PES, na medida em que, de uma maneira geral, os alunos se expressam em PPA. Logo, a sua capacidade de compreensão da Língua Portuguesa é inferior à sua capacidade de expressão, diz Barros (2002:40). Constata-se que os alunos, desde o Ensino Primário até à Universidade, apresentam dificuldades na aprendizagem do Português Europeu Standard (PES), por interferência das línguas de origem bantu. Tal interferência manifesta-se do ponto de vista fonético pelo facto de desconhecerem determinados fonemas que não fazem parte do seu sistema fonético,

morfológico devido à adaptação duma língua do tipo aglutinante para o flexional; sintáctico com a passagem do discurso oral para o escrito.

O grau de complexidade dos problemas vai contribuindo para um fraco aproveitamento escolar, visto que a avaliação se baseia nas quatro competências nucleares acima indicadas. Perante tal situação, como deverá ser a actuação do professor diante de um público diversificado, bilíngues (falantes do português e uma língua nacional), monolíngues (alunos que só falam português e o têm como L1/LM) e um que esteja em situação de aprendizagem do português como língua segunda/estrangeira, todos com interferência da língua nacional do meio em que vivem? Buscaremos a resposta para a questão que se coloca no penúltimo capítulo, “Perspectivas de actuação pedagógica”.

3.1. Competência linguística e competência metalinguística

A reflexão sobre competência linguística e metalinguística remete-nos ao estudo de diferentes pontos de vista sobre o assunto. Neste âmbito, o dicionário da Porto Editora, apresenta uma definição segundo a qual o termo competência é considerado como interiorização pelo sujeito falante do sistema de regras e elementos a que estas regras se aplicam que possibilitam a formação e a compreensão de um número infinito de frases inéditas. Para os gerativistas, referidos em Chomsky et alii (1992), “*a competência é o conhecimento que o falante possui e a gramática consiste em um dicionário mental.*”

Chomsky, por seu turno, vai para lá da simples definição de competência, debruçando-se concretamente sobre a competência linguística. Na sua perspectiva, “*competência linguística*” vem a ser “*a capacidade que o falante tem de a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases.*” Esta parece-nos ser uma definição que vai ao encontro daquela que foi apresentada pelo dicionário da Porto Editora. De acordo com as duas, podemos também nós dizer que, no nosso modesto entender, competência linguística é capacidade que um falante tem de usar a sua LM. No caso concreto do contexto linguístico angolano, tratar-se-ia da capacidade que um falante tem de usar a sua L1 e/ou L2 (língua oficial).

Para Barbeiro (1999:19), “*a consciência metalinguística pode ser definida, num nível geral, como capacidade para reflectir acerca da natureza e funções da linguagem. (...)*

O critério da consciência, do carácter reflectido, permite diferenciar conceitos de competência metalinguística e competência linguística. O conceito «chomskiano» de competência linguística corresponde a um conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite actuar linguisticamente, mas que não exige a capacidade de as explicitar.”

Na perspectiva de Vieira (1993:38), “*consciência metalinguística define-se como conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos, e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino/aprendizagem da língua.*”

Fazendo um paralelismo entre o que se considera ser a competência linguística, segundo o exposto anteriormente, e a realidade dos falantes da zona umbundu, na qual incide o presente trabalho, pode dizer-se que aqueles possuem a referida competência, se bem que as produções linguísticas dos falantes a nível do oral e do escrito vão apresentando algumas insuficiências, decorrentes de conhecimentos não aprofundados sobre o funcionamento da língua, bem como das interferências das LNs.

Com base na ideia de que a metalinguagem, conforme indica o dicionário da Porto Editora, é a linguagem especialmente utilizada para tratar de assuntos linguísticos/ linguagem utilizada para descrever outras linguagens, podemos dizer que competência metalinguística é a capacidade de reflectir sobre o funcionamento da língua, as suas regras e estruturas.

A competência linguística remete-nos para a competência comunicativa que, segundo Andrade e Araújo, “*sintetiza e abrange precisamente a oposição (...) entre o sistema linguístico como conjunto verbal e as influências não-verbais determinantes daquele, por outras palavras, a diferença que existe entre o que se inclui na competência linguística do falante e aquilo que está para além dela.*” S. Moirand (1982:17, citado por Andrade e Araújo) refere *qu’il semble... impossible de distinguer une compétence linguistique et une compétence de communication la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d’une compétence plus générale, la compétence de communication*. Mediante um estudo em diferentes áreas das ciências da linguagem, como sociolinguística, a pragmalinguística, a teoria da enunciação, a linguística textual, considera-se que a referida competência, em termos gerais, engloba várias componentes integrativas e indissociáveis, tais como:

- *competência linguística, conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintácticos, etc., do sistema da língua;*
- *competência discursiva, uma apropriação de diferentes organizações discursivas em função dos parâmetros da situação;*
- *competência referencial, conhecimento do mundo, seus objectos e relações;*
- *competência pragmática, conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes do ponto de vista do alcance de intenções comunicativas;*
- *competência sociocultural, conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos e ainda das crenças, valores artísticos e morais, lei hábitos, que constituem o património civilizacional.”*

Em nosso entender, as competências enunciadas por Andrade e Araújo, aplicadas ao ensino da língua estrangeira, baseada em abordagens comunicativas, são, de igual modo, aplicáveis ao ensino do Português em contexto angolano e não só, cremos nós, na medida em que o aprendente deve ser capaz de utilizar a língua com correcção e sem constrangimento nas diferentes situações de comunicação em que se possa encontrar. A capacidade de utilização correcta e “desinibida” terá de ser desenvolvida em ambiente sala de aula onde o aprendente com a ajuda do docente poderá desenvolver uma série de actividades, conducentes a um desenvolvimento constante e eficaz das diferentes competências, tais como a linguística, a discursiva, a pragmática, a sociocultural e outras.

Apesar de todas as competências serem de grande importância no percurso de aprendizagem de cada formando, a realidade do processo de ensino/aprendizagem em contexto angolano leva a que a nossa atenção se fixe, em primeiro lugar, no desenvolvimento da competência linguística e discursiva. A selecção feita deve-se ao facto de os nossos formandos apresentarem muitas insuficiências em termos linguísticos, quer no discurso oral quer no escrito, por falta de conhecimentos sólidos sobre o Português europeu, cuja norma padrão foi adoptada no país. Para o desenvolvimento de tais competências, julgamos ser importante a planificação de aulas com conteúdos de funcionamento da língua a partir de textos extraídos da língua viva, como refere González Martínez, assim como a criação de ambientes lectivos em que o aluno esteja em constante situação de comunicação, sendo sempre o sujeito de enunciação.

Neste caso, Andrade e Araújo propõem diversas actividades em prol do desenvolvimento das diferentes competências. Assim, entre todas as actividades de ensino/ aprendizagem propostas põe-se em evidência a competência linguística, pelo facto de não ser apenas na aula de língua que se aprende a comunicar e a aprendizagem poder ser também feita noutras disciplinas ou noutros contextos paralelos de aprendizagem, ao passo que o trabalho com o sistema linguístico é sua especificidade, sendo justificada enquanto disciplina escolar. Além disso, é importante frisar que quanto à LE, a necessidade de reforçar o trabalho ao nível da competência torna-se ainda maior quando os alunos já possuem competências e conhecimentos adquiridos em LM, podendo ser transferidas para situações de funcionamento em LE, situando-se agora a sua dificuldade ao nível do código.

A par do exposto acima, consideramos que todo o trabalho realizado deverá levar a que o aprendente reflita constantemente sobre a forma como funcionam as estruturas da língua e o que elas significam. Para que isso se processe eficazmente, julga-se ser necessário que ele vá dispondo, gradualmente, de uma metalinguagem que lhe permita formar essas representações, com uma participação em actividades metalinguísticas. Deste modo, a actividade metalinguística é entendida como a produção em sala de aula de uma linguagem sobre a própria linguagem, ou seja, desenvolver considerações sobre o funcionamento dessa língua, sendo o objectivo principal desta actividade o melhor conhecimento da língua em causa.

3.2. Perspectivas de actuação pedagógica

No que diz respeito ao ensino de uma língua estrangeira, Girard (1975:18) diz que quando começamos a ensinar uma língua estrangeira, devemos combater nos nossos alunos hábitos linguísticos já fortemente enraizados que são os da língua materna. De facto, o nosso principal problema será o de vencer hábitos de audição e de fonação, e mesmo estruturas mentais, para as substituir por novos hábitos: é o famoso problema das interferências.

A opinião anterior torna-se algo problemática quando se trata de encontrar estratégias que permitam planificar aulas que levem os aprendentes à tomada de consciência da sua situação linguística face às novas aprendizagens, em prol do seu crescimento. Em oposição à Girard (1975: 18), Pereira (1998: 15) diz “*que a língua materna do aluno*

não pode ser ignorada, sob pena de ser afectado o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional, e agravado o insucesso que atinge a aquisição da Língua Portuguesa.” De acordo com Gonçalves (2007: 66), *“no papel da valorização linguística realça-se o facto da aquisição da língua materna permitir uma aquisição mais rápida da língua segunda.”* É notável o benefício do recurso à língua materna, pois a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna dos alunos de PLNM, na escola, podem ser uma melhor estratégia a nível pedagógico para melhor se aprender a língua oficial. Neste contexto, é necessária a aprendizagem da língua e da cultura maternas, visto que permitem assegurar o sucesso escolar. Assim, Gonçalves (2007:89) apresenta alguns modelos de interacção na aula de língua segundo os quais numa aula de língua não materna, mesmo que o professor seja o único que melhor domina a língua alvo, não pode ser quem detém a palavra durante mais tempo. Pelo contrário, deve-se proporcionar aos alunos momentos de comunicação entre si. Trata-se de um dos princípios dos métodos comunicativos, que consistem em o professor intervir o menos possível e gerir a comunicação e as actividades em sala de aulas, permitindo alguma conversa/diálogo entre os alunos, o que não significa que o professor tenha de estar silencioso. Este deve procurar intervir no momento oportuno, em função de um bom funcionamento da aula. O ambiente de comunicação deverá ser planificado, sendo iniciado com base nalgum modelo apresentado pelo professor.

Modelos de interacção na aula de língua não materna, segundo Gonçalves (2007:89):

1. *O primeiro modelo consiste no professor como único locutor, tratando-se de um modelo unilateral, bastante típico do ensino tradicional e magistral, mas que se torna convincente sempre que o professor transmite informações ou explicações que exijam a intervenção dos aprendentes.*
2. *O modelo do professor como único interlocutor implica que o professor interaja individualmente com cada membro da turma, continuando ele próprio a ser interlocutor. Registam-se os momentos em que o professor alternadamente coloca uma questão a cada aluno para verificar a sua compreensão de um texto, ou lhe pergunta um aspecto gramatical, ou uma opinião sobre um tema ou texto.*
3. *O modelo de trabalho de pares faz de cada aprendente um interlocutor, devendo compreender o seu colega e fazer-se compreender também. Numa fase inicial pode pedir-se aos alunos para trocar os seus trabalhos e, gradualmente, eles podem*

responsabilizar-se pela realização de outras tarefas. Aconselha-se a troca de pares na realização de diversas actividades.

- 4. A circulação da palavra surge como um quarto modelo apresentado no qual a palavra pode circular livremente entre os participantes, sendo que o professor pode intervir a qualquer momento, quer para fazer comentários, quer para corrigir os alunos.*
- 5. O trabalho em grupo é o modelo de interacção que focaliza verdadeiramente a autonomia do aluno, na medida em que cada elemento do grupo é responsabilizado por uma tarefa. O professor circulará pelos grupos para fazer um balanço das actividades e para prestar o auxílio necessário. A actividade em grupo poderá ter como finalidade uma apresentação oral ou escrita. É também desejável que haja troca entre os grupos.*
- 6. O modelo de mesa redonda não é o mais fácil a pôr em prática numa aula de língua não materna se se pretender que este seja eficaz. Se esta tarefa não for preparada, só os alunos mais dotados ou mais desinibidos participarão, os restantes limitar-se-ão a ouvir. Portanto, é preferível organizar a mesa redonda previamente, escolhendo um tema e as contribuições de cada aluno. Gradualmente, o professor pode ceder o seu papel de presidente a um aluno e os papéis passarem a ser rotativos.*

Embora os referidos modelos representem diversas formas de se trabalhar a língua em sala de aula, a autora considera que só no trabalho em grupo é que os alunos são verdadeiramente autónomos, mas se numa tarefa individual o aluno se responsabilizar pela sua execução estará certamente a caminhar para a criação da sua autonomia.

No dizer de Cerqueira e Andrade (2004:135), “*as estratégias a que o plurilingue recorre, muitas vezes entendidas como erros, passam a ser encaradas como recursos colocados ao serviço da comunicação. Incluem-se, nesse caso, fenómenos como a transferência, o empréstimo e a alternância códiga, considerados por alguns como impurezas linguísticas que devem ser evitadas.*” Com efeito, a partir do exposto anteriormente, podemos considerar que as crianças bilingues, parecem evidenciar uma sensibilidade especial às línguas, na medida em que revelam uma consciência metalinguística maior. É importante salientar que a proximidade que se gera favorece a competência intercultural entre diferentes culturas, o que permitirá o benefício da

percepção da relatividade, predispondo os falantes a uma maior abertura à diversidade cultural. O sucesso deste aspecto depende da acção dos professores de línguas, pretendendo-se que estes sejam, eles próprios, abertos à diversidade linguística, dialectal ou código, a fim de que os falantes possam receber a norma padrão – no caso angolano, o português europeu standard (PES) – sem prejuízo da sua identidade.

Acresce-se que a abertura à diversidade cultural implicará, segundo Vieira (2000:58), enveredar por uma formação de professores em que se contribua para a construção de crianças interculturais que saibam reconhecer a unidade na diversidade, aceitando comunicar-se e respeitar o diferente. Professores que, ao longo do seu trabalho, sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas de convergência.

A referida formação não deve ser concebida apenas como aquela que se tem numa determinada etapa da vida académica: a formação inicial de professores. Trata-se de um percurso a fazer ao longo da vida profissional, isto é, uma formação contínua. Seria vago referirmos aqui uma formação que se resuma em reciclagens. Deve pensar-se numa formação que desenvolva a nossa capacidade de investigação para nos conhecermos e conhecermos melhor o nosso campo de trabalho. *“Há que pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação – na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos com que se lida, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada também na reflexão. (...) O desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor acaba, assim, por ser visto como percurso de vida e formação em busca da sua própria identidade como processo, uma identidade intercultural. O professor deve construir-se como uma pessoa intercultural”*, como diz Vieira (2000:100).

Sendo intercultural, o professor estará mais aberto ao “desconhecido”, ao novo, procurando conhecer a língua materna dos diferentes alunos de português língua não materna, afim de poder acompanhá-los melhor. Deste modo, estudos anteriores sobre o assunto permitem-nos considerar que o conhecimento do funcionamento da língua materna do aluno ou do grupo linguístico a que pertence (Bantu, por exemplo) é um apoio importante à prática pedagógica, conscientes de que a planificação das aulas é feita consoante as necessidades do nosso público-alvo. Este conhecimento não implica

que o professor fale fluentemente essa e outras línguas, deve antes de mais saber reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc), de modo que possa encaminhar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades específicas.

Uma língua está associada a uma cultura, ou várias culturas. Considera-se, assim, que a sensibilidade a esses dados passa pela decodificação dos universos experienciais e semiológicos do outro e são traços sempre presentes na transmissão/ recepção e na apropriação de uma língua segunda.

Por todas estas razões, consideramos que o professor, na sua prática pedagógica, deverá ter em conta a situação dos alunos sem descurar a sua língua materna, nesse caso concreto o Umbundu que interfere no Português. Esta será uma base para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, levando os alunos a participar na construção do conhecimento da norma padrão (PES) a partir das suas construções anteriores com interferência do Umbundu. Para isso, será necessária uma reflexão contínua sobre o trabalho e uma mudança na metodologia a usar. Na opinião de Cerqueira e Andrade (2004: 145), trata-se de uma mudança que deve passar pela formação de professores, uma formação realizada em ambiente de reflexão, na escola ou no agrupamento a que pertencem, ambiente este que é força motriz na renovação e inovação de práticas pedagógicas. Além disso, considera-se ainda que o conhecimento dos professores, relativamente à problemática em questão, deve ser enriquecido criando situações de formação em torno de temáticas que favoreçam a reflexão sobre os seguintes aspectos:

- a) *“as diferentes modalidades de aquisição verbal e os factores que para ela contribuem; b) a diversidade constitutiva da língua portuguesa, o valor da norma padrão e a exploração didáctica da pluralidade, como forma de enriquecer a competência comunicativa dos sujeitos; c) a competência de comunicação, cada vez mais plurilingue, entendida como uma macrocompetência resultante da interacção das competências linguística, discursiva, sociocultural, pragmática e estratégica, o que conduzirá à percepção das dificuldades específicas de cada sujeito, no sentido de trabalhar as competências menos desenvolvidas, sem perder de vista a articulação entre elas; d) a competência de aprendizagem, entendendo o seu desenvolvimento como um processo no qual os professores podem tomar parte; e) a*

educação intercultural e a exploração dos potenciais linguísticos, culturais e cognitivos dos alunos, os quais são, necessariamente, diversificados e únicos.”

Tendo em consideração a complexidade linguística de Angola, Zau (2007) apresenta uma situação problemática merecedora de uma reflexão: *“no caso da maioria das crianças angolanas, fala-se no seio familiar em línguas africanas e nas três ou quatro horas que a criança frequenta a escola, ouve e tem de aprender tudo, exclusivamente, numa língua que, na maior parte das vezes, não consegue descodificar. Que solução? Uma coisa é certa. Muito dificilmente se poderá pôr qualquer objecção de princípio, se afirmarmos que pedagogicamente esta questão interfere substancialmente no processo de ensino e aprendizagem da maioria das crianças angolanas.”*

Do exposto por Zau, depreende-se algum exagero e uma certa generalização, visto que desde o período pós-independência até aos nossos dias se têm dado passos consideráveis em termos de desenvolvimento linguístico do Português e de aumento dos seus utentes. Como já foi referido nos capítulos dois e três, a opinião afasta-se da realidade linguística actual, que apresenta uma situação de monolinguismo (Português L1/LM), bilinguismo (Português/LN) e plurilinguismo (LNs/Português), sendo que nas cidades e seus bairros se fala Português e há dificuldades, em termos de compreensão, nas aldeias e outros locais mais afastados das cidades.

Embora Zau tenha exagerado, o ensino do português em contexto plurilingue angolano, quer como L1 quer como L2 exige a aplicação de uma metodologia específica, segundo a referência feita acima. Neste âmbito, em relação à prática pedagógica, pretende-se, na perspectiva de Lopes (2002:29), que o professor seja proficiente na língua e competente em metodologia, de modo particular, no que diz respeito às estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. Tem de melhorar a sua proficiência linguística e metodológica, aumentando, de igual modo, o seu conhecimento sobre problemáticas candentes em planificação linguística.

Um dos aspectos que nos parece importante a ter em consideração, na prática pedagógica, além de outros, é o desenvolvimento da competência de escrita. Este tem sido um terreno de árduas batalhas, revelando-se ser de um trabalho complexo quer da parte do professor quer da do aluno. As dificuldades vão se manifestando desde o primeiro ciclo do Ensino Secundário (antigo Ensino de Base) até à Universidade. Inferimos que tal se constata por falta de bases, devida ao facto de durante longos anos,

e ainda hoje, as aulas de Português terem sido confiadas a professores não formados nesta área, tendo desenvolvido aulas em que pouco ou nada se escrevia. Urge a necessidade de se pensar numa pedagogia da escrita que possa ajudar os professores de Português a adquirir conhecimentos, assim como melhorar o seu trabalho em prol do crescimento dos seus alunos.

Figueiredo (1994: 158) considera que *“saber escrever é uma actividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados. Tal complexidade, associada ao carácter de plasticidade da escrita – escrever é saber-fazer susceptível de mais ou menos -, explicita, em parte a dificuldade do seu ensino.”* O facto de o escrever não ser um dom nem um privilégio inato de génios permitiu o aparecimento de vários estudos neste campo, procurando-se definir, tanto quanto possível, as operações cognitivas e linguísticas subjacentes à memorização, à compreensão e à produção de textos. Tais contributos, a nível da filogénese e da ontogénese, tornam-se importantíssimos para o professor, dado que lhe vão permitir programar melhor as actividades de escrita, tendo em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos.

Na perspectiva de Delgado Martins (1992:11), *“a escrita é uma actividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiorizadamente. O código de escrita exige: (1) a formulação “mental” da mensagem a transmitir; (2) a sua codificação linguística; (3) a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita (sequência de signos gráficos); e finalmente (4) a sua execução motora no acto de “desenhar” as letras correspondentes à mensagem gráfica.”*

É necessário que em cada um destes níveis se estabeleçam aprendizagens específicas de modo que a escrita se torne automática. Em oposição, são evidentes estratégias diferenciadas na sequencialização das diferentes operações orientadoras do processo da escrita. Deste modo, a observação atenta de um sujeito enquanto escreve é indicada como uma das formas de estudar o processo de escrita, distinguindo-se, assim, alguns procedimentos, como:

- durante a actividade de escrita, o sujeito articula em silêncio, sussurrando o que vai escrevendo. Tal procedimento é revelador de uma dependência do oral na estruturação da escrita, parecendo que o sujeito formula primeiro a mensagem de forma oral e depois transcreve-a do oral para a escrita. Trata-se de um processo indicador de uma forma de escrita não-autónoma do oral que deverá desaparecer numa fase mais avançada de

autonomia da escrita, o que significa uma transposição directa da mensagem para o acto motor da mão no executar da escrita.

- o sujeito dá a entender que pensa e depois escreve, faz uma pausa, pensa, voltando a escrever ou a corrigir, o que constitui um processo que pode revelar que ainda não “sabe” o que vai escrever ou que ainda não consegue uma escrita automatizada ao longo do seu pensamento. O facto indicado remete ainda para estratégias de facilitação entre a organização do “pensamento” e a escrita. Determinadas pessoas parecem ter uma organização pré-estabelecida, escrevendo depois sem interrupções e quase sem hesitações. Outras manifestam poder organizar a mensagem pela escrita, a medida em que escrevem, riscam, recomeçam, emendam.

A par da posição de Delgado Martins, na prática pedagógica dever-se-á ter em atenção diversos processos que hão-de proporcionar a aprendizagem da escrita. Assim, para Figueiredo (2005:80), *“os ditos processos concretizam-se nas planificações e objectivos do próprio autor do escrito, assim como dos processos de pensamento reais que têm lugar enquanto escreve, os quais se estruturam nas estratégias desenvolvidas com o fim de responder aos pedidos e requisitos das tarefas.”* Do exposto pela autora, pode-se perceber que tais tarefas possam implicar três tipos de actividades:

- a **planificação**, actividade em que o escrevente gera, selecciona e organiza o conteúdo a transmitir, fazendo o plano da própria tarefa da escrita; - a **textualização**, processo que leva o autor do escrito a transformar em língua, na sua manifestação escrita, os conteúdos e a sua organização; - a **revisão**, feita pelo aluno a fim de comprovar se o resultado do texto escrito responde com êxito aos objectivos comunicativos que pretende alcançar.

Considera-se que o produto escrito inclui não só o texto final mas também os sucessivos ensaios produzidos pelo escritor ao longo do processo da escrita. São resultados de grande importância, dado que desde o próprio momento da sua produção, passam a actuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retro-alimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão. A activação de um processo desta natureza permite estabelecer um campo estratégico na luta contra o insucesso escolar.

Dada a complexidade do processo de aprendizagem da escrita e a necessidade de se fazer um percurso na prática pedagógica, em função do progresso e crescimento dos

aprendentes e do contributo na formação de futuros professores de Português, consideramos sugestivas as abordagens feitas por Delgado Martins e Figueiredo. As três actividades indicadas para o processo da escrita – planificação, textualização e revisão – permitirão que o aluno e qualquer escrevente saibam organizar melhor as suas ideias antes de as transpor para o papel. Efectivamente, a planificação é a componente do processo de escrita em que são organizados e seleccionados os conhecimentos envolvidos na produção do texto. A partir da memória ou do contexto de produção são activados os conhecimentos, não incidindo apenas sobre o tópico, mas referindo-se aos próprios procedimentos a adoptar para a construção do texto.

Deste modo, são incluídas na planificação a geração ou a recolha de unidades e relações susceptíveis de aparecerem no texto, as respectivas organização e selecção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual, às vias da realização da tarefa, ao próprio destinatário. O estabelecimento de objectivos na planificação é fundamentado pelo conjunto destes conhecimentos. Na verdade, as metas a atingir no tratamento do tema, no desempenho da tarefa e, em última instância, na situação de comunicação são estabelecidas com base nos conhecimentos temáticos, procedimentais e contextuais.

A redacção (textualização) é a componente que permite o surgimento de uma representação em linguagem escrita. O aparecimento da representação escrita envolve uma multiplicidade de vectores. Entre as várias tarefas, algumas são ligadas à construção da representação gráfica das unidades verbais e outras devem-se à diferente exigência de explicitação entre a linguagem interior e a linguagem comunicativa.

A abreviação e a predicação são aspectos predominantes na linguagem interior. As ideias aí presentes são representações mentais interiorizadas que existem apenas para o sujeito. Sendo ele o único a ter-lhes acesso, não é necessário explicitar as relações relevantes para o conhecimento em causa. Ocorre um crescimento das exigências de explicitação, passando elas a existir enquanto linguagem comunicativa. O acesso dos outros ao conhecimento que se quer expressar depende da clarificação de elementos e relações.

A componente de revisão é anterior à avaliação do que se foi escrevendo, relativamente à adequação comunicativa. Considera-se que entre os factores que podem ser activados são destacados os seguintes elementos: o código linguístico – ortográfico, sintáctico, semântico, lexical – as características do destinatário, os objectivos perseguidos, os

aspectos estilísticos, a conformidade com o género, etc. No âmbito da revisão, podem ser consideradas as componentes de leitura e de correcção. Por um lado, activa-se a leitura com o fim de verificar a conformidade com o código e com o que se planificou e, por outro, com o fim de decidir se se deve continuar o processo de escrita de uma unidade ou considerar essa unidade completa. Na correcção, são efectuadas as mudanças na sequência da avaliação e da reconsideração do texto já escrito. De acordo com Barbeiro (1999:62), perante a avaliação efectuada, o sujeito pode tomar uma decisão: manter a forma já escrita ou alterá-la. A alteração é feita mediante a reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos. Tais modificações não de ter um alcance formal, visando adequar o texto às exigências do código escrito, ou um alcance mais profundo, com reformulação da mensagem. Além disso, Poderão ainda exigir a reconsideração do que já foi planificado anteriormente, seguida de uma necessidade de planificação e redacção de textos, também passíveis de revisão.

Como é sabido, o processo de ensino/aprendizagem da escrita tem apresentado inúmeras dificuldades, ao longo do tempo, quer da parte dos aprendentes quer da dos docentes. O facto evocado ocorre em vários pontos do globo, não sendo Angola uma excepção. Neste âmbito, Figueiredo (2005:82-83) refere que *“os professores, no seu dia-a-dia, confrontam-se com os problemas reais manifestados pelos seus alunos na hora de escrever um texto: dificuldades na textualização (estrutura, formato), dificuldades na manutenção do registo adequado e na ordenação das ideias, dificuldades na relação lexical, dificuldades morfossintácticas.”*

Com as mesmas dificuldades nos deparamos nós, no contexto angolano. A estas acrescem-se as de ortografia, assim como as de um pobre vocabulário.

Nesta ordem de ideias, em conformidade com a opinião de Figueiredo verificamos que esta situação deve-se ao facto ter havido lacunas na aprendizagem da escrita, visto que no seu processo não foram contemplados todos os seus aspectos de uma forma global.

Na sala de aula faziam-se, normalmente, trabalhos de “redacção” integrados em trabalhos mecanizados e fossilizados, seguindo sempre esta ordem: o professor apresenta um tema ao aluno; em seguida o professor não lê a redacção, corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfossintácticos; o professor devolve o texto ao aluno que, para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito, sem mais.

Em comparação com o que acontece no contexto em que trabalhamos, que está na base da realização do presente trabalho, existem algumas semelhanças. No entanto, destacam-se também algumas divergências, na medida em que as redacções realizadas em aula não têm um grande acompanhamento do professor, limitando-se a ver os erros ortográficos, com a agravante de o tema não ter sido sugerido por ele. Fazem-se normalmente as chamadas redacções de tema livre. Sendo assim, e sem a orientação do professor, o aluno, por mais inteligente que seja, faz o melhor que pode, porém, não consegue ter um texto bem estruturado com ideias coesas. Este tipo de redacções vai também aparecendo em trabalhos preparados para a avaliação dos alunos. Daqui se percebem as dificuldades que se vão verificando até em estudantes universitários no que concerne à produção escrita e outros aspectos relativos à língua.

Uma questão se coloca: como se há-de ultrapassar tal situação? A reflexão feita a partir de Figueiredo (2005:82-83), permite responder à questão se tivermos em conta que a actividade de escrita exige reflectir sobre a situação de comunicação para se poder escolher o texto adequado de acordo com as intenções; além disso, exige também estruturar o conteúdo que se quer transmitir, planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos.

Paralelamente à ideia de Figueiredo, na perspectiva de Vilela (1994:50), *“há pois uma necessidade de reorganização do espaço discursivo na aula de língua materna”*. Assim, com base na opinião da mesma autora, consideramos que o professor deverá procurar encontrar estratégias que lhe permitam, de forma simples e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula, com o recurso à escrita de carta com destinatários reais, à tomada de notas sistemática, ao registo cuidado e correcto de vocabulário desconhecido, à anotação do resultado de consultas e informação diversa. Tais tarefas, de fácil correcção, deveriam ser completadas por outras menos sistemáticas, mas planificadas, que pudessem contemplar a produção de texto escrito mais longo e as necessárias reescritas. Ou melhor, seria necessário trabalhar no sentido de evitar algumas das razões que estariam na base das dificuldades e afastamento dos alunos em relação à escrita, tais como: artificialidade de produção de texto escrito em situação escolar, em que a escrita tem apenas como objectivo fornecer elementos para a avaliação; a ambiguidade de alguns temas pedidos, a indeterminação quanto ao tipo de texto que se pretende.

Em jeito de complementaridade destas tarefas, considera-se que a aprendizagem da escrita poderá associar-se também ao estudo de propriedades morfológicas ou sintáticas, procurando facilitar a explicitação de categorias gramaticais. A ortografia é um conteúdo que terá de ser considerado na sua relação com o oral, na medida em que explica a maior parte dos “erros”. É importante salientar que o oral não é “óbvio” mas que necessita de um estudo explícito. Neste âmbito, Delgado Martins (1992:13) propõe as seguintes actividades:

Escrever

(Relação pensamento/escrita)

- *Pedir para escrever sobre um tema, em tempo muito curto.*
- *Recolher as cópias que servirão para caracterizar o nível de desenvolvimento e o tipo de estratégia de cada aluno.*
- *A partir da folha da escrita inicial pedir para ir “melhorando” o texto mas escrevendo as diferentes folhas as várias versões de forma a compreender os sucessivos processos de relação pensamento/ escrita.*
- *Pedir a cada aluno que explique oralmente a razão das alterações, esta deverá revelar o predomínio para o aluno da forma ou do conteúdo.*

Escrever

(Relação do escrito ao destinatário)

- *Escolher um tema de actualidade para um artigo para tipos de jornais diferentes, definir os públicos diferentes e objectivos diferentes para vários artigos que serão distribuídos a alunos ou grupos de alunos.*
- *Escrever cartas com destinatário real: para o Director de um Museu que se quer visitar, para o Director dum jornal para pedir uma assinatura, para uma escola para estabelecer correspondência com uma turma, para o Ministro a colocar algum problema grave da classe ou da escola, para a televisão a sugerir certo programa ou a mudança de horário de outro programa.*

- *Escrever cartas entre dois personagens criados pelos alunos: definir os traços psicológicos, as características sociais, as profissões, os locais onde vivem e criar uma razão motivadora de uma troca de cartas entre eles.*
- *Fazer relatórios de aulas, de visitas de estudo: a partir de notas, reconstruir um texto, usando um estilo objectivo, sintético.*
- *A partir de uma notícia de jornal, fazer uma crítica ao estilo ao conteúdo, uma carta ao editor.*

Escrever

(Ortografia)

- *Apresentar um texto e solicite o reconhecimento de todas as vogais fonéticas do Português.*
- *Indicar um fone e peça listas de palavras que o contenham.*
- *Dê listas de palavras para serem arrumadas por “famílias” com a mesma ortografia, ou com o mesmo fone em comum.*
- *Elaborar listas de palavras morfologicamente idênticas.*
- *Pedir para preencher colunas para cada um dos fonemas do Português.*

Transcrição do oral

- *Gravar uma aula: transcrever com o código citado 10 ou 15 minutos dessa gravação. Confrontando, a seguir, as transcrições de vários alunos, pode-se verificar a subjectividade da “audição” e tentar explicar as causas dessas diferenças: expectativa, ruído ambiente, palavras desconhecidas, auto – censura em função da gramaticalidade.*
- *Fazer o levantamento nessa transcrição de construções específicas do oral: frases inacabadas, agramaticalidade, repetições, hesitações.*
- *Fazer a transcrição fonética de uma sequência curta dessa entrevista: confrontar as*

diferentes transcrições e sistematizar algumas características fonéticas da fala em situação espontânea: queda de vogais ou até de sílabas, ligação fonética entre palavras (em relação à palavra escrita), relações entre sons e letras, funções gramaticais da entoação (interrogação, negação) ou ainda expressivas (receio, dúvida, irritação, reprovação ou aprovação).

Reescrever

- *Dar um pequeno conto: resumir para um catálogo de livros, fazer uma ficha de leitura para a biblioteca.*
- *Resumir a transcrição duma entrevista ou de um programa de televisão anteriormente transcrita, recensão crítica para uma revista.*
- *Recontar um texto fixando regras diferentes para vários objectivos.*
- *Copiar: os processos de segmentação do texto - fonte no acto de cópia pode revelar o domínio da leitura (da fonte) e da escrita (do alvo), sendo a velocidade de execução um indicador possível do domínio da leitura e da escrita.*

Não se trata de actividades que pretendem dividir a língua, mas sim de actividades cujo objectivo é chamar atenção para a especificidade de cada uma para, depois de dominadas, poderem associar-se e combinar-se entre si. Há uma interacção entre as actividades a nível das próprias competências, razão pela qual se propõe que as actividades se estruturam em unidades didácticas que, tendo como ponto de partida um planeamento do professor ou do professor e dos alunos, permitam efectuar mudanças de plano mais motivadoras que as inicialmente previstas.

Portanto, as abordagens das autoras referidas, assim como as actividades propostas são aplicáveis ao contexto angolano. Consideramo-las meios úteis ao trabalho diário de cada docente e linhas orientadoras do processo de ensino/aprendizagem, num momento em que o ensino da escrita se afigura como um desafio, dadas as lacunas e dificuldades que se vão constatando nos aprendentes de todos os níveis e o não saber ensinar a escrever da parte dos professores.

À abordagem anterior, das autoras referidas, associamos o ponto de vista de Castro (2005) segundo o qual “o **processo** de escrita em L2 é um evento bilingue, pois os escritores de L2 têm duas línguas à disposição durante o **processo** de composição. Os alunos fazem uso de L1 nos seus **processos** de escrita em L2 como um recurso e uma referência para melhorarem a sua escrita em L2.” Neste aspecto, Castro põe-se de acordo com Gonçalves (2007) que afirma ser “a aquisição da língua materna um meio para a aquisição mais rápida da língua segunda”. No contexto angolano, verifica-se bastante o recurso à L1, para os falantes cuja L1 é uma LN, no processo da escrita, resultando em produções que se desviam da norma. Sendo positivo o recurso à L1 no aperfeiçoamento da L2, a situação linguística em questão precisa de uma metodologia que, no dizer de Mingas (2002:48) “é de encarar uma metodologia que vise a competência de comunicação bem como uma integração harmoniosa da primeira língua na aprendizagem da língua segunda”. Na mesma linha, Lopes (2002:29) conclui que “o apoio à Língua Portuguesa deve, na medida do possível, inserir nos seus programas a valorização das línguas indígenas com as quais convive”, uma valorização, no nosso entender, capaz de levar os docentes ao recurso à L1 no processo de ensino/aprendizagem do Português L2 ou mesmo do Português L1, fazendo perceber a causa de determinadas insuficiências em relação à norma padrão.

Conclusões

No presente trabalho, procuramos reflectir não só sobre a complexa situação linguística de Angola, seus reflexos no ensino, mas também sobre a Língua Portuguesa e seu estatuto social e educativo. Sendo o português língua oficial, primeira língua de aprendizagem/língua materna para muitos cidadãos e língua segunda para um maior número de angolanos, era necessário um estudo sobre as definições das três vertentes em que é utilizado pelos seus utentes: língua materna, língua segunda e língua estrangeira.

A inquietação que está na base do projecto do trabalho, não deixou passar despercebido o aspecto do ensino do Português como primeira língua de aprendizagem, em contexto angolano nem a busca de metodologias de ensino da língua segunda que se possam adequar ao caso concreto da situação do país em questão.

A reflexão centrou-se mais nos aspectos marcantes na Língua Portuguesa falada em Angola e implicações educativas por quatro motivos:

Em primeiro lugar, pareceu-nos importante proceder a um levantamento que nos permitisse perceber o funcionamento da língua com interferência do Umbundu, incidindo nos pontos problemáticos que afectam o processo de ensino/aprendizagem. Foram, então, destacados os seguintes pontos: a fonética, a morfologia e a sintaxe. Tendo em consideração que o conteúdo dos pontos destacados tinha como consequência o fraco aproveitamento escolar dos aprendentes, efectuou-se uma análise deste aproveitamento, assim como o das suas produções linguísticas. Trata-se de um trabalho feito em função da futura acção educativa e do contributo que se poderá dar na formação de professores de Língua Portuguesa, em fase de formação inicial.

Consequentemente, era necessária a busca/construção de uma perspectiva pedagógica que servisse de suporte à nossa acção educativa e de qualquer docente. Foram encontradas propostas didácticas orientadoras do processo de ensino/ aprendizagem do Português L1, L2, em contexto monolingue, bilingue e plurilingue. Pensamos que seja este um aspecto a ter sempre presente, de modo que, futuramente, se possam melhorar alguns aspectos da prática pedagógica.

Conscientes da nossa inquietação inicial, nomeadamente as dificuldades dos aprendentes nas aulas de Português, o processo de ensino/aprendizagem da escrita mereceu uma especial atenção no decurso da construção de uma perspectiva pedagógica. Foi possível perceber a imensa complexidade deste processo. É-nos colocado, assim, um grande desafio, na medida em que a investigação feita nos orienta para uma prática pedagógica em que se disponibilize mais tempo de acompanhamento ao aprendente, de modo que seja capaz de seguir eficazmente as etapas indicadas para uma produção escrita “instrutiva”.

Creemos que a conclusão deste trabalho abre-nos uma etapa de começo de um novo trabalho, o da prática dos resultados da investigação. Estamos ainda convictas de que o trabalho realizado não é suficiente para se estudar em profundidade problemas que se prendem com as interferências do Umbundu no português. Fica a pretensão de o fazer em estudos a realizar futuramente.

BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2006). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Amendoeira, F. e Ribeiro, F. (s/d). *Português Língua Segunda. Guia anotado De Recursos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amor, E. (2003). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Porto: Porto Editora.

Ançã, M. H. (1999). *Ensinar Português – entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ançã, M. H. (1999). “Da Língua Materna à Língua Segunda”. In revista *Noesis* nº 51, - Jul/Set 1999- Dossier. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular. Consultado a 8 de Março de 2010 em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>.

Andrade, A. L. O. et alii (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira – O Ensino Das Línguas Estrangeiras: Orientação para uma abordagem Comunicativa*. 1ª ed. Lisboa: Edições Asa.

Araújo, L. (2004). “A correcção do erro”. In *Idiomático (Revista Digital de Didáctica de Português Língua Não Materna)*. Consultado a 2 de Fevereiro em: www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomático/01/01.html.

Baltazar, M. (2006). “A validade do conceito de competência discursiva para o Ensino da língua materna”. In *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Vol.5.1. Consultado a 2 de Fevereiro de 2011 em www3.unisul.br/Paginas/ensino/.../linguagem/.../12%20art%2010.pdf

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbosa, J. M. (1998). *Gramática e Ensino das Línguas. (Actas do I Colóquio Sobre gramática)*. Lisboa: Livraria Almedina.

Barros, Agneta (2002). “A situação do Português em Angola”. In Mateus, M. H. M. (2002). *Uma política de Língua para o Português. Colóquio de Julho de 1998*. Lisboa: Edições Colibri.

Carvalho, J. (2001). “O ensino da escrita”. In Sequeira, F. *et alii* (1999). *Ensinar a escrever: teoria e prática. Actas do encontro de reflexão Sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Da Universidade do Minho. Consultado no dia 2 de Fevereiro de 2011 em <http://dhl.handle.net/1822/481>.

Castro, D. (2005). “Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: Uma abordagem qualitativa”. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, nº 5. Consultada a 2 de Fevereiro de 2011 em: www.revelhp.cjb.net.

Cerqueira, A. e Andrade, A. I. (2004). “Alunos com Português Língua Não

Materna: um estudo das representações dos professores em

Diferentes graus de ensino”. In Ançã, M.H. (2004) (Coord.)

Transversalidades em didáctica das línguas. Aveiro: theoria poesis
Praxis Universidade de Aveiro.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as
Línguas*. Porto: Edições Asa.

Delgado Martins, M.R. *et alii* (1992). *Para a Didáctica do Português Seis Estudos de
Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade
Aberta.

Figueiredo, O. (1994). “Escrever: da teoria à prática”. In Fonseca, F.I. (1994) (Org.)
et alii. Pedagogia da Escrita Perspectivas. Porto:
Porto Editora.

Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Lisboa: Edições Asa.

Fonseca, F. I. *et alii* (1994) (Org.). *Pedagogia da Escrita Perspectivas*, Porto:
Porto Editora.

Gartner, E. (1986) *Sur l'origine et l'interprétation de parallelisms syntaxiques du
Portugais parlé en Angola, en Mozambique e tau Brésil*. (s/l) (Centro de
Linguística da Universidade de Lisboa.

Girard, D. (1975). *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa:

Editorial estampa.

Gonçalves, C. M. D. (2007). *Português Língua Não Materna, Contributo para a*

Aprendizagem de alunos Africanos. Lisboa: Universidade Nova,

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Dissertação de Mestrado).

González Martínez, A. (1999), “Gramática e Ensino das Línguas”. In Barbsa, J.

M. et alii (Org.)(1999).*Gramática e Ensino das Línguas. (Actas do I*

Colóquio sobre Gramática). Coimbra: Livraria Almedina.

Grosso, M. J. (2008). “A Gramática Pedagógica no Ensino – Aprendizagem das

Línguas”. In Osório, P. e Meyer, R. M. (2008). *Português Língua*

Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa:

Lidel – edições técnicas, lda

INALD (1980). *Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais*, Lisboa:

Edições 70.

José, T.M.C. (2005). *Os empréstimos lexicais das línguas nacionais no português*

falado em Angola. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

(Dissertação de Mestrado).

Leiria, I. (1999). “Português Língua Segunda e Língua Estrangeira:

Investigação e ensino”. Consultado a 2 de Fevereiro de 201

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesL2eLE.pdf>.

Lopes, A. J. (2002). “O português como língua segunda em África:

Problemáticas de planificação e política linguística”. In Mateus, M. H.

M. (2002). *Uma Política de Língua Para o Português Colóquio de Julho de 1998*. Lisboa: Edições Colibri.

Madeira, A. (2008). “Aquisição de L2”. In Osório, P. e Meyer, R. M. (2008).

Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s)

Prática(s). Lisboa: Lidel - edições técnicas,lda.

Marques, M. E. R. *et alii* (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa:

Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M. (2002) (Coord.). *Uma política para o Português. (Colóquio de*

Julho de 1998). Lisboa: Edições Colibri.

Mateus, M. H. M. *et alii* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed.

Revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.

Mattoso, A. (S/D). “Norma Padrão e Desvio”. In *Letrário*. Consultado a 16.02.2011, em

<http://www.letrario.pt/1pt/700/ciencia/AntónioMattoso.pdf>

Mendes, B. C. (1985) *Contributo para o Estudo da Língua Portuguesa em Angola*. Lisboa: ILFLL.

Mingas, A. (2002). “Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano”. In

Mateus, M. H. M. (2002). *Uma Política de Língua Para o Português Colóquio de Julho de 1998*. Lisboa: Edições Colibri.

Nascimento, J.F. D. (1894), *Gramática do umbundu ou língua de Benguela*.

Lisboa: Imprensa Nacional.

Osório, P. e Meyer, R. M. (2008). *Português Língua Segunda e Língua*

Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa: Lidel –

Edições técnicas, lda.

Pereira, D. (1998). “Estórias de Linguagem”. In Amendoeira, F. e Ribeiro,

F. (s/d) *Português Língua Segunda. Guia anotado de recursos*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Panzo-Ima, J. (2009). *A política Educativa Angolana Face à Heterogeneidade*

Linguística e Cultural. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e

Humanas (Dissertação de Mestrado).

Rebelo e Santos (2003). *Desvio e erro*. Consultado a 16 de Fevereiro de 2011 em

<http://www.uma.pt/portal2003/html/dbdoc/321/DERde.pdf>

Ribeiro, J. H. M. (1973). *Umbundu, contribuição para o estudo fonético – Acústico*. Lisboa: FLUL (Dissertação para a Licenciatura).

Valente, J. F. (1964). *Gramática Umbundu, A Língua do Centro de Angola*.
Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

Vieira, F. (1993). “Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua Estrangeira. In Sequeira, F. (Org.). *Linguagem e desenvolvimento*.
Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Vieira, R. (2000). *Ser igual, ser diferente: Encruzilhadas Identidade*. 2ª ed., S/l: Pofedições.

Vilela, G. (1994). “Metamorfoses no ensino da escrita”. In Fonseca, F.I. (1994) (Org.) et alii. *Pedagogia da Escrita Perspectivas*. Porto: Porto Editora.